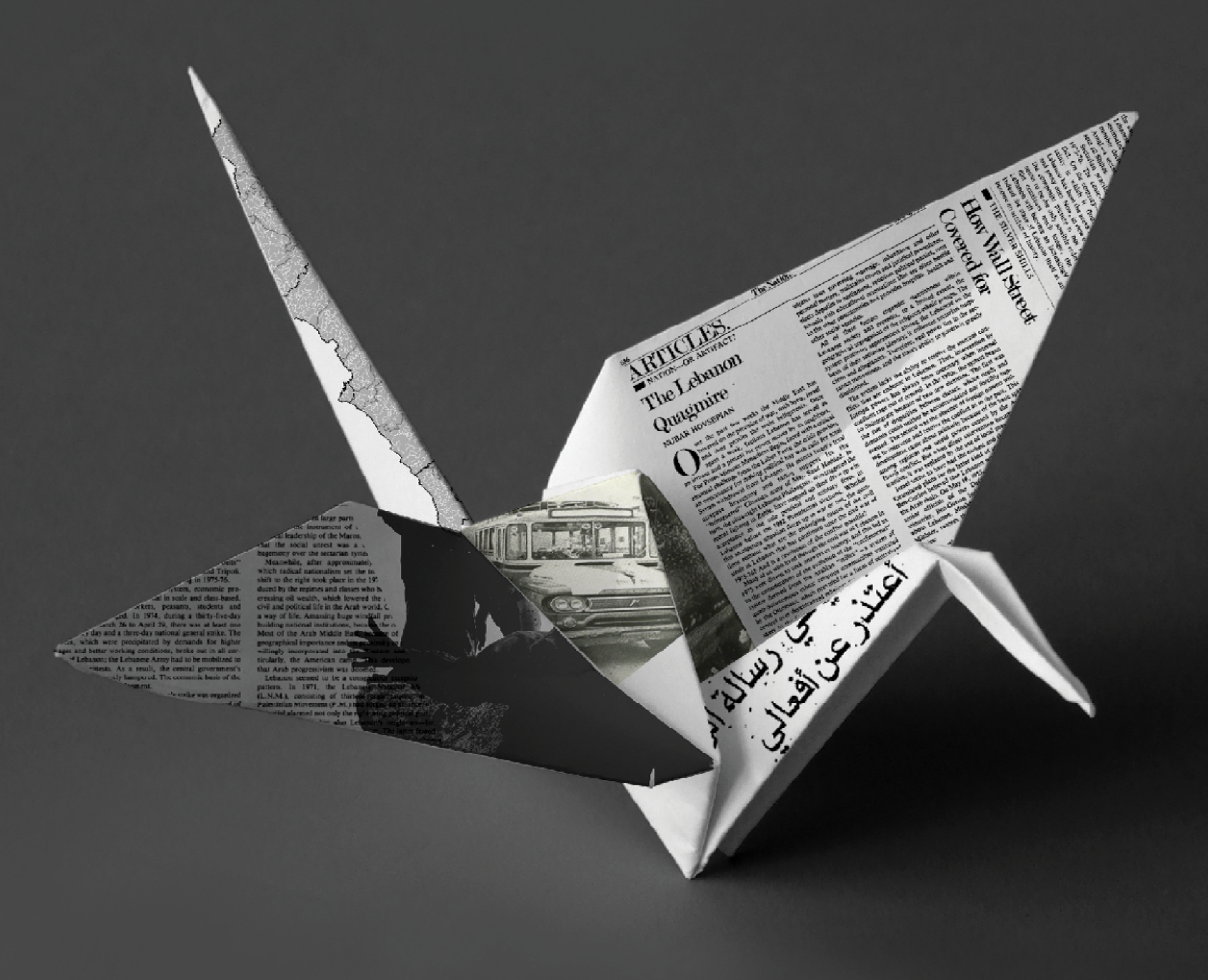



# من الذاكرة إلى المصالحة

"مخطّطات دروس في "الذاكرة والسلام



# من الذاكرة إلى المصالحة

## مخطّطات دروس في «الذاكرة والسلام»









**حركة السلام الدائم**
٨ط، سنتر جحشان وفانليان، مستديرة المكلّس، بيروت، لبنان
www.ppm-lebanon.org
ppm@ ppm-lebanon.org

**فريق العمل، المشروع الأول ضمن المحاور،**
**كانون الأول/ديسمبر ٢٠١٣**

تأليف وبحث: ميساء مراد
استشارة: د. باسل عكر، ود. مهى شعيب، ود. رمزي الحاج
تنسيق المشروع: أولغا فرحات
استشارة المفاهيم: كرستينا فورش
بحث مُسانِد: ردكا بدلوفا
تحرير باللغة الإنجليزية: منال مقدّم
ترجمة إلى اللغة العربيّة :رنى الصيفي
إدارة المشروع: زياد صعب
الإدارة العامّة: فادي أبي علاّم

**فريق العمل، المشروع الثاني من المحاور، كانون الأول/ديسمبر ٢٠١٤**

تأليف وبحث: ميساء مراد
استشارة: د. محمود نطوط
استشارة المفاهيم: كرستينا فورش
ترجمة إلى اللغة العربيّة: بسكال شلهوب
التصميم: ليلى تركي
إدارة المشروع: زياد صعب
الإدارة العامّة: فادي أبي علاّم

# جدول المحتويات

## مقدمة



## المحور الأوّل:
### استكشاف الذاكرة، والقصة، والهوية



## المحور الثاني:
### إستكشاف الذاكرة



## المحور الثالث:
### الذاكرة والحرب



## المحور الرابع:
### السلام من مناظير عدّة



## المحور الخامس:
### الذاكرة من أجل السلام؟

## مقدمة من إعداد حركة السلام الدائم

أعدّت «حركة السلام الدائم» هذا الدليل حول ذاكرة الحرب كدليلٍ يمكن استعماله لدى العمل مع طلاب المرحلة الثانوية حول بناء الطريق إلى السلام، ويعتبر هذا الدليل أحد مخرجات مشروع الذاكرة والمصالحة الذي نفّذته الحركة بدعمٍ مادي من معهد العلاقات الخارجية ووزارة خارجية جمهورية ألمانيا الإتحادية.

## لماذا هذا الدليل؟

يهدف هذا الدليل إلى تقديم اقتراحاتٍ إلى أساتذة التعليم الثانوي والناشطين في المجتمع المدني بشأن التطرق إلى ذاكرة الحرب الأهلية اللبنانية وتفكيكها. ويستهدف هذا الدليل طلاب المرحلة الثانوية. ويتم ذلك من خلال العودة بالذاكرة إلى الحرب الأهلية اللبنانية التي اندلعت بين عامي ١٩٧٥ و١٩٩٠، مما يتيح للطلاب إستخلاص الدروس والتعرّف إلى الأضرار الناجمة عنها، وذلك على المستويات البشريّة والإقتصاديّة والإجتماعيّة والبيئيّة والنفسيّة كافة. كذلك، يسعى هذا الدليل من جهة أخرى إلى الربط بين مقررات المناهج التربوية ونشر ثقافة قبول الإختلاف والتنوّع، فضلاً عن تعزيز مهارات حلّ النزاعات بالطرق السلمية.

ويمثّل هذا الدليل محاولة لوضع أساليب التربية على السلام واستكشافها في إطار لبنان مع الدعوة إلى إستعادة التاريخ، والتركيز على الذاكرة الفرديّة والجماعيّة، واستخلاص الدروس من تجارب الحرب الأهلية اللبنانيّة القاسية واختيار الشباب للنظر في ما تبدو عليه المصالحة. بيد أنّ فرادة هذا الدليل تكمن في الربط بين المواضيع السابقة وبين دروسٍ من مقررات التعليم الثانوي، وخصوصاً في مواد التربية الوطنية والتاريخ والفلسفة وسواها. فضلاً عن ذلك، يوفّر هذا الدليل للأساتذة الثانويين والناشطين في المجتمع المدني إمكانية العمل مع الطلاب الثانويين بطرقٍ ناشطة تجمع بين الأنشطة التفاعلية والتشارك في التوصل إلى الخلاصات التدريبية اللازمة.

وقد جاء هذا الدليل تتويجاً للدمج بين العمل النظري للأكاديميين والأساتذة الجامعيين من كلياتٍ مختلفة، والعمل الميداني التجريبي مع أساتذة ثانويين وناشطين في المجتمع المدني، وتنظيم ورش عمل طلابية.

أخيراً، إنطلق مشروع «الذاكرة والمصالحة» من نقد ثقافة دعت إلى التعاطي مع الحرب الأهلية اللبنانية من خلال النسيان، فقد علمتنا التجارب أنّ ذلك لن يؤدي إلا إلى تكرار الأفعال نفسها. وكبديلٍ عن هذه الثقافة رفعنا شعار «تذكّر.. سامح.. غيّر» معتبرين أنّه من شأن العودة إلى ذاكرة الحرب أن تُضيء على فظائعها. بالإضافة إلى ذلك، تمهّد العدالة الإنتقالية الطريق أمام التسامح، وتُسهم في تحقيق تغييرٍ يقطع الطريق على دورات العنف المتتالية التي تنفجر كل بضع سنوات.. وفي ضوء التأزم السياسي الحالي، ومع الفوران الحاصل في المنطقة بأكملها، تكتسب مسألة حل النزعات بالطرق السلمية وقبول التنوّع والتعدّد أهمية مضاعفة. بالتالي، نأمل من خلال هذا الدليل أن نساهم، وإن مساهمة متواضعة، في هذا الجانب، إنطلاقاً من القول المأثور «أن تضيء شمعة، خيرٌ من أن تلعن الظلام».

## إنعكاسات المشروع، كتابة أولغا فرحات

ليست التربية على السلام عبارة عن دليلٍ أو كتابٍ مدرسي بكل بساطة، بل هي عبارة عن مقاربة تربوية حيال التعليم لا تقتصر على مرحلة تعليمية معينة، إذ إنها تبدأ من الصفوف الأولى وتستمر حتى المرحلة الثانوية وما بعدها. كذلك، لا بدّ من الإشارة إلى دور إدارات المدارس في تطبيق السياسة التربوية التي وضعتها وزارة التربية من خلال تطوير المناهج الدراسية من جهة، واختيار الأساتذة وأعضاء هيئة التدريس وتدريبهم من جهة أخرى. بالتالي، ينبغي أن تكون وزارة التربية الشريك الأول والأساسي في هذا المشروع؛ خصوصاً أنّ السلام لا يمكن أن يسود إلا إذا كان مستداماً.

ويتم التعبير عن ثقافة السلام في المجتمعات من خلال السلوكيات الفردية والممارسات اليومية، ومن هنا أهمية مشاركة الوزارة في هذا المشروع، خصوصاً أنّ بناء مجتمع لبناني متصالح مع ماضيه، وحاضره ومستقبله قد يستغرق سنواتٍ عدّة، إلى جانب العمل على مراحل التعليم جميعها. بالتالي، ينبغي أن يغطي العمل مواضيع عدّة، إذ إنّ التربية على السلام ليست مجرّد درسٍ يتعلّمه الطلاب في المدرسة، إنما هي ممارسة يوميّة.

**لماذا من المهم جداً العمل على هذا المشروع في هذا الوقت تحديداً؟**

- يشهد العالم حالياً، في العديد من المناطق، نزاعاتٍ مسلّحة وعنفاً هائلاً. وكنتيجة لذلك، يختبر الكثير من الشبان والشابات المعاناة ويبدو أنّ مجتمعاتٍ كثيرة قد أصبحت معرّضة لمختلف أشكال العنف.

- يتعرّض الشباب، أكثر من أي وقتٍ مضى، لصور العنف التي تنشرها معظم وسائل الإعلام في ظل التوترات السياسية والإجتماعية أو خلال مرحلة إعادة بناء المجتمع. بالتالي، قد يكون للمشاريع التربوية تأثيرٌ مباشر وغير مباشر على تعزيز السلام في المجتمعات.

- قد يساهم تعزيز ثقافة السلام في المناهج التعليميّة في تنمية الوعي البشري والإجتماعي لدى الشباب وتعزيز مسؤوليتهم المدنية.

- تتيح أساليب التدريس التفاعلية، وبخاصةٍ التفكير النقدي، للشباب إكتساب الكثير من المهارات مثال التواصل، واحترام الآراء المختلفة، والتفكير العقلاني، والبحث عن الحلول.

- تمثّل مشاركة الطلاب من خلال تجاربهم الشخصية مع الآثار المدمرة للحرب حافزاً مهماً لتعزيز ثقافة اللاعنف في المجتمع.

- وتشكّل هذه الأسباب جميعها الهدف الأساسي للعمل على دمج التربية على السلام في المناهج التعليميّة، بما أنّها تؤدي دوراً بارزاً في توعية الشباب حول مخاطر المشاركة في ممارساتٍ عنيفة وحروب، كما في تعزيز قيمة المصالحة مع الماضي وإقامة حوارٍ حقيقي مع الآخر، في سبيل بناء مستقبل لبنان.

## مقدّمة من إعداد ميساء مراد:

تسعى «حركة السلام الدائم» إلى إرساء ثقافة السلام ونشرها من خلال المساهمة في تحوّل النزاع الإجتماعي المستمر عن طريق الحوار، وحلّ النزاعات، والتربية والتعليم، والعمل السلمي، والمناصرة والتدريب.
لقد مكّننا عملنا في مجال التدريب وبخاصّةٍ في المدارس من فهم حاجات المدارس والكادر التربوي، وصياغة موضوعات تُعنى بثقافة السلام وبتنمية المهارات اللازمة لدعم الطلاب ليكونوا «رُسُل» سلامٍ فاعلين في المجتمع. وقد ترسّخ هذا الفهم أكثر بين عامي ٢٠٠٩ و٢٠١٢، حيث عملت حركة السلام الدائم في إطار مشروعها «الذاكرة والمصالحة» بشكلٍ مكثّف مع المدارس الثانوية، الرسمية منها والخاصة، مستهدفة الشباب اللبناني والفلسطيني، من أجل توفير أنشطة خارج نطاق الصف تتناول ذاكرة الحرب الأهلية و وورش عمل وأحداث تربوية ترتبط بالسلام.

كذلك، أتاح لنا هذا العمل مدّ جسور متينة بيننا وبين الأساتذة والطلاب في القطاع العام بشكلٍ أساسي. كذلك، سمحت لنا السنوات الإعدادية في مجال «العمل الميداني» بالتعرّف إلى الحاجة إلى اتخاذ خطوات إضافيّة إلى الأمام بما لذلك من تأثيرٍ على العالم.
ومن خلال هذه المحاور، نأمل أن ننقل عملنا من إطار الأنشطة الصفيّة إلى إيجاد آليّة دائمة تسمح لنا بصياغة فهمنا للتربية على السلام وبناء المهارات التي نريدها لدعم الشباب في لبنان.

لقد ارتأينا أنّه من الأفضل إعداد أدواتٍ تمكننا من إجراء قراءة نقدية للروايات السائدة حول الحرب التي ساهمت جزئياً في إنتاج الوضع الراهن في لبنان. وقد نتجت عن عملنا مخرجات تعليمية مثال أفلام عن ذاكرة الحرب، أجرى الطلاب الأبحاث اللازمة لإعدادها، إلى جانب التنسيق مع المدارس بشأن الأنشطة التي تحيي ذكرى أحداث في تاريخنا. ويستند هذا العمل إلى فرضية تفيد بأنّ فهماً نقدياً لل»ذاكرة» من شأنه أن يعزز الوعي لدور الماضي في ظروفنا الحالية. بمعنى آخر، يتمثل دور هذا المشروع في تقديم فرصة إلى الشباب للارتباط ب»الذاكرة» لجعل الماضي يعكس حراجة الوضع الحاضر. وعندما نفهم الذاكرة، سنملك إدراكاً أفضل للتاريخ/الماضي وتأثيره على الحاضر، ونسعى بالتالي إلى الارتباط في ابتكار صورة إيجابية للمستقبل.

أما في المشروع الثاني، فقد دمجنا اقتراحات من الأساتذة وعمدنا إلى تحديث هذا الدليل باستمرار، مستمدين الدروس من إدارة المحاور في النطاق الصفي. وبما أنّ الإطارين الإجتماعي والسياسي في تغيّر مستمر، قد يحتاج هذا الكتاب إلى المزيد من التغييرات في المستقبل.

## مقدّمة من إعداد رضا عيّاش مديرة مدرسة الأهليّة:

«من الذاكرة إلى المصالحة» عبارة عن خطوة مبتكرة نحو الأمام في تعلّم التاريخ من أجل السلام. إنها مبادرة تقدّم فرصاً للتغيير، على المستويين الإجتماعي والتعليمي. ينمّي المتعلمون مهارات تفكيرٍ عليا من خلال المناقشات التي يوجهها المعلّم والتي يقودها الزملاء، والفرص المتاحة أمام الطلاب للمشاركة في أنشطة تجعلهم يتأملون في التجارب، ويعرّفون القيَم، ويستكشفون الذاكرة، ويفهمون مفاهيم العدالة الإنتقالية ويسردون قصة من وجهات نظرٍ مختلفة. كذلك، يمثّل هذا المشروع مقاربة تعليميّة تشدد على المسار التنموي للتعلم والذي لا يقتصر على نقل المعلومات وحسب.

ونحن، في مدرسة الأهلية، كنا سعداء بقيادة هذا البرنامج ضمن المناهج الدراسية للصف الأول من المرحلة الثانويّة، لأنّه يتماشى مع رسالة المدرسة المتمثلة في إعداد متعلّمين مستقلين، وواعين، ومندفعين، قادرين على النقد ومنفتحين على وجهات نظرٍ بديلة، يشاركون بشكلٍ فعّال في تحسين حياتهم ومجتمعهم. ورفض التعلّم عن الحرب الأهلية اللبنانية أو ذكرها باعتبارها الفترة الرهيبة التي خرجنا منها وهي الآن وراء ظهورنا، غير كافٍ لنجعل أولادنا يطمحون أن يكونوا مواطنين أفضل. من هنا تكمن أهمية هذا البرنامج في أنّه يقدّم فرصة لاستعمال حوادث العنف والوحشية التي وقعت خلال الحرب الأهلية اللبنانية لمعرفة المزيد عن السلام ودور الأفراد في بناء السلام.

## ولادة هذا المشروع:

انطلق مشروع وضع سلسلة من مخططات الدروس بمؤتمرٍ امتد على يومين وضم ٤٤ مشاركاً. وقد تم تخصيص اليوم الأول للأساتذة والجهات المدرسية المعنية في المدارس الشريكةً في حركة السلام الدائم. وفي هذا السياق، نوقشَت الأنشطة، والتحديات، والنجاحات المختلفة المحققة على صعيد تنفيذ مشاريع حركة السلام الدائم: فضلاً عن الدور الحيوي الذي ينبغي أن تؤديه التربية على السلام. أما اليوم الثاني فقد تم تخصيصه إلى الجهات المعنية الملتزمة بتعزيز التربية على السلام في المناهج الدراسية. وقد تم تقسيمه إلى حلقات نقاش مع الأساتذة، والأكاديميين، ومجموعات المجتمع المدني، وانتهى بكلمة من وزارة التربية والتعليم العالي.

تلا هذا المؤتمر ورشتي عمل للطلاب بإدارة أولغا فرحات و رمزي الحاج. وطُلب من التلاميذ في الورشة الأولى التفكير في أساليب وأفكار لتفعيل المفاهيم القائمة المرتبطة بالسلام في التربية المدنية في لبنان. وقد هدفت الورشة الثانية إلى ابتكار أساليب جذّابة لتعليم اللاعنف، والديمقراطية، والمواطنة الفاعلة.

فضلاً عن ذلك، تم تنظيم ثلاث ورش عمل للأساتذة في القطاعين العام والخاص. وقد تضمنت الورشة الأولى بإدارة رمزي الحاج وأولغا فرحات مجموعة محددة من الأساتذة (focus group) للتفكير في أساليب لتعزيز بناء ثقافة السلام وأنشطة وضع الأساتذة في خلالها أفكاراً لدروسٍ عن الديمقراطية واللاعنف. كذلك قدّمت الدكتورة مهى شعيب والدكتور باسل عكر باستمرار معلومات وتعليقات بشأن المحاور المكتوبة. وتناولت الورشة الثانية بإدارة مهى، وباسل، وميساء، وأولغا التربية على السلام، مع تحديد معايير لمحتوى خلاصة المحور، ووضع ثلاثة مخططات دروس عن السلام والحرب، والعدالة الإجتماعية، والمواطنة الفاعلة. كما سهّل الأساتذة مخططات الدروس التي وضعوها.

وقد جاءت مراجعة المشروع الأول نتيجة لمرحلة اختبار في إحدى مدارس لبنان الخاصة وتلا ذلك ورشة عمل لمجموعة محددة من الأساتذة بإدارة الدكتور محمود نطوط وميساء مراد. وأشارت المناقشات والتوصيات مراراً إلى الإشكالية التي تطرحها تعريفات معينة للنزاع والسلام في السياق اللبناني. وقد أشارت تعليقات واقتراحات عدّة إلى العوامل الإجتماعية، والسياسية، والتاريخية والوقائع التي تستمر في طرح مشاكل ومعالجة تعقيدات مفاهيم كـ«السلام» و«النزاع». واستناداً إلى مناقشات مماثلة، قررت المجموعة التي تعمل على تطوير مجموعة الأدوات تنفيذ التعديلات التالية:

أ. تطوير لغة الدروس وأسلوبها وهيكليتها ليسهل تعميمها على الأساتذة الذين يدرّسون مواد مختلفة لمستويات دراسية مختلفة.
ب. تقديم تقييم أدق وأسئلة توجيهية لتسهيل الحوار المدروس والهادف فضلاً عن تقييم تعلّم الطلاب.
ج. توفير الموارد الواضحة والمتاحة اللازمة لتمارين الدرس.
د. تقديم أهداف تعليمية أكثر وضوحاً ودقة.
هـ. تحديد ارتباط مخططات الدروس بمواد معينة في المناهج المعتمدة ليسهل على الأساتذة تطبيقها.

# لمحة عن العمل

لقد وضعنا عدداً من مخطّطات الدروس بدلاً من إعداد منهجٍ تربوي كامل بالمفهوم التقليدي. بشكلٍ عام، قررنا الالتزام بالهيكليّة التقليدية لمخطّطات الدروس من أجل تعزيز فرص تطبيقها صفّياً، لكن من السهل تكييف الأنشطة والمفاهيم لتلائم مستهدفين آخرين. وحاولنا أيضاً ربط المفاهيم التي في مخطّطات الدروس بتلك الموجودة في المنهج التربوي اللبناني من أجل تسهيل تطبيقها. تستهدف هذه المخطّطات الصفوف الأول، والثاني والثالث من المرحلة الثانويّة.

تتمحور المخطّطات حول الطلاب بالإضافة إلى تعليمات للأساتذة نركّز فيها على تأدية «المعلّم دور المتعلّم» والعكس بالعكس. كذلك، نسعى إلى مواصلة جهودنا مع وزارة التربية والتعليم العالي في لبنان آملين دمج هذه المفاهيم والأنشطة المفيدة في العمل الصفّي.

وقد قسمنا المشروع إلى خمسة محاور مبيّنة في ما يلي:

**المحور الأوّل: استكشاف الذاكرة، والقصة، والهوية**

يعتبر هذا المحور مهماً من حيث تحديد سمات بداية عملية التعلم. في هذا الإطار، سيشارك المتعلمون والمعلّمون في مجموعة من الأنشطة التي ستجعلهم يرتبطون على المستوى الشخصي والعاطفي مع ذكرياتٍ شخصية، وقيمة كل واحدة منها. يبدأ الطلاب بمعالجة المفاهيم الأبرز لهويتهم، من تحديد التجارب المهمة إلى كيفية تعريف القيم فضلاً عن كيفية تقديم أنفسهم للآخرين.

**المحور الثاني: استكشاف الذاكرة**

يعتبر هذا المحور مهماً من حيث استكشاف مختلف عناصر الذاكرة. سيشارك المتعلمون في هذا الإطار في سلسلة من الأنشطة التي ستعرّفهم إلى مفهوم الذاكرة الفرديّة والجَماعيّة.

**المحور الثالث: الذاكرة والحرب**

يعتبر هذا المحور مهماً على صعيد إستكشاف مدى تعقيد بنية القصّة ودور الذاكرة في ذلك. وسيتعمّق المتعلّمون في قصص ما بعد الحرب من خلال الإنخراط في سلسلةٍ من الأنشطة حول الأحداث التاريخية التي حدثت خلال الحرب الأهلية اللبنانية. وسيروي المتعلمون حادثة من وجهات نظرٍ مختلفة.

**المحور الرابع: السلام من مناظير عدّة**

يتيح هذا المحور للمتعلّمين استكشاف الجوانب النظريّة للدراسات المتعلّقة بالسلام (السلام الإيجابي والسلبي، والعنف واللاعنف (المُسالَمة)، والنزاعات) بالإضافة إلى فهمهم العملي للمفاهيم الرئيسة. وسينخرط المتعلمون في سلسلةٍ من الأنشطة التي ستعرّفهم على هذه المفاهيم، بدءاً من تجاربهم الخاصّة، وصولاً إلى فهمهم النظري والفرص المتاحة أمامهم للتطبيق. وتهدف الأنشطة الواردة في الدرس الثاني إلى حثّ المتعلّمين على مناقشة الأبعاد الإجتماعية للفقر والعنصرية كشكلٍ من أشكال العنف الهيكلي.

**المحور الخامس: الذاكرة من أجل السلام؟**

سيتيح هذا المحور للمتعلمين أن يكتشفوا مدى إمكانيّة توظيف الذاكرة لتوليد «السلام» وكيفيّة تحقيق ذلك. وسينطلق المتعلّمون من التعريفات المختلفة للسلام المبيّنة في المحور السابق المتعلّق بمناظير السلام. فضلاً عن ذلك، ستسمح لهم دراسة دور الذاكرة في العدالة الإنتقالية من خلال معالجة قضية افريقيا الجنوبية، بأن يعرفوا ما إذا كانت أي من الوسائل المستخدمة يمكن أن تمثّل دروساً مستخلصة من حالة لبنان.

## كلمة شكر

في البداية، أودّ أن أتوجّه بالشكر إلى جميع مَن دعموا كتابة هذه المحاور والأفكار الواردة فيها. أشكر المعلّمين والمدرِّبين جميعاً الذين عملنا معهم: بولين يمّين، وغزوة دالاتي، ومحمّد ورداني، وندوة السوقي، ووفاء الأعور، وناديا الخطيب، وهشام أبو شقرا، وعفّت ملص، وصباح يونس، ولبنى دحروج، ونجوى حسيكي، وفؤاد ديراني، ومنى الحسن، وإيمان خزام، وزاهر أبو خشبة، وصفاء عريضي، ومنى عريضي، وساره صبّاح، وصادق أبو خشبة.

وأشكر أيضاً الدكتور نمر فريحة لدعمه وأفكاره المتعلّقة بالذاكرة الجَماعية وبطرق عرض المفاهيم التاريخية. وأتوجّه بالشكر الكبير إلى الدكتور باسل عكر والدكتورة مهى شعيب لدعمهما المستمر عبر تزويدنا بالمواد، والأفكار، والتعليقات والآراء حول بنية الدروس إلى جانب دورهما في ترؤس إحدى ورش العمل لتدريب المعلّمين.

أشكر أيضاً الدكتور محمود نطوط لتقديمه باستمرار آراءً ناقدة للتعليم وتذكيرات واقعية بأهداف الدروس. وأشكر كريستينا فورش لنصائحها المستمرّة ودعمها على صعيد المفاهيم التي في هذه المحاور. كذلك، أشكر نايلة حمادة لدعمها مضمون محور «الذاكرة والحرب» وتعليقاتها وآرائها الموجّهة التي زوّدتنا بها. وأشكر الهيئة اللبنانية للتاريخ لسماحها لنا باستعمال أحد مخطّطات الدروس التي وضعتها حول الحرب الأهلية. وأشكر أيضاً معهد السلام الأميركي لسماحه لنا باستعمال بعض الأعمال من «حقيبة أدوات السلام للمعلمين» الخاصّة به. وأود أن أشكر منال مقدّم لتزويدنا ببنات أفكارها وتعديلاتها، وزياد دلال لتعليقاته على العمل. كما أشكر إيمان خزام لإيجاد الروابط المختلفة بين الذاكرة والسلام. وأشكر ألكسندرا عسيلي عن كل عملها على صعيد شفاء جراح التاريخ ولتذكيرها إيّانا بالرحلة الشخصية نحو الوعي والتربية. كذلك، أوجّه الشكر الكبير إلى مدرسة الأهلية والسيدة رضا عيّاش لثقتها بنا في قيادة العمل في مدرسة الأهليّة مع طلاب الصف الأول من المرحلة الثانويّة. وأوجه شكراً كبيراً إلى زياد صعب وأسعد شفتري اللذين دعما إيماني والتزامي بهذا العمل. وثمة شكرٌ أخير لفادي أبي علاّم، ورمزي الحاج، وأولغا فرحات لشغفهم وإيمانهم بهذا العمل.

مع جزيل الشكر والامتنان،
ميساء مراد


BACK TO INDEX

# المحور الأوّل

## استكشاف الذاكرة، والقصة، والهوية

| | |
|---|---|
| **الأساس** | يعتبر هذا المحور مهماً من حيث تحديد سمات بداية عملية التعلم. في هذا الإطار، سيشارك المتعلمون والمعلّمون في مجموعة من الأنشطة التي ستجعلهم يرتبطون على المستوى الشخصي والعاطفي مع ذكرياتٍ شخصية، ومع قيم كل واحد منهم. يبدأ الطلاب بمعالجة المفاهيم الأبرز لهويتهم، من تحديد التجارب المهمة إلى كيفية تعريف القيم فضلاً عن كيفية تقديم أنفسهم للآخرين. |
| **المصطلحات الأساسية** | التاريخ، الذاكرة، القصة، الهويّة، الحرب الأهلية اللبنانية، القِيَم، المواقف، التعلُّم |
| **المكوّنات** | يعتبر هذا المحور مهماً من حيث تحديد سمات بداية عملية التعلم. في هذا الإطار، سيشارك المتعلمون والمعلّمون في مجموعة من |
| **الموارد (المواد)** | يعتبر هذا المحور مهماً من حيث تحديد سمات بداية عملية التعلم. في هذا الإطار، سيشارك المتعلمون والمعلّمون في مجموعة من |
| **التطبيقات الصفّية** | يعتبر هذا المحور مهماً من حيث تحديد سمات بداية عملية التعلم. في هذا الإطار، سيشارك المتعلمون والمعلّمون في مجموعة من |

# الدرس الأوّل – المقدمات

**الأهداف التعلُّميّة:**

- سيتمكّن الطلاب من تحديد القيم الشخصية الهامة
- سيتمكن الطلاب من إعداد لائحة بالمعايير الصفية وتطبيقها.

**تعليمات الأنشطة:**

**النشاط أ:** مقدّمة وكلمة ترحيب يلقيها المساعد

يعرّف المساعد/المعلّم عن نفسه إلى الصفّ. (يذكر إسمه، وخلفيّته، وخبرته في العمل مع الشباب، وصلته بالطلاب المستهدفين في حال سبق له أن عمل معهم).

**النشاط ب:** من هم زملاؤكم؟

يمكن أن يستهلّ المساعد/المعلّم الحصّة بنشاطٍ تحفيزي. يستغرق الطلاب والمعلّمون ١٥ دقيقة ليكتبوا عن ذكرى لديهم عن غرضٍ معيّن كان مهماً بالنسبة إليهم. في ملخصهم، يصفون هذا الغرض من دون الإفصاح عن ماهيته في البداية ثم يناقشون ٣ قيمٍ شخصية يعتقدون أنها ممثّلة في هذا الغرض. وبعد أن يعرّف كل تلميذ عن نفسه، يقرأون بصوتٍ عالٍ عملهم المكتوب.

يدوّن المساعد/المعلّم القيم المرتبطة بقصص الطلاب على لوح ورقي قلاب.

**النشاط ج:** تحديد المعايير الصفيّة

يستند المساعدون/المعلّمون في هذا التمرين على القيم التي تضمنتها قصص الطلاب. ويدوّن المساعد/المعلّم القيم الأساسية التي يريدها الطلاب في بيئتهم التعلميّة على ورق كرتون أو لوحٍ ورقي قلاب ويعلّقه على لوحة النقاش. ويمكن توجيه تطور هذا الملصق من خلال السؤال التالي:

١. إستناداً إلى القيم الشخصية التي ترونها أمامكم على اللوح، ما القيم التي تقترحونها كقيم لصفّنا؟
٢. ماذا سنفعل إذا تم انتهاك قيمنا؟

# الدرس الثاني – إستكشاف القيم والمواقف المرتبطة بالتعلّم

**الأهداف التعلميّة:**

- البدء في تحديد المعايير والنوايا والقيم التعلميّة
- سيفكّر الطلاب في قيمهم ومواقفهم التعلميّة الخاصة، شفهياً وخطياً، من خلال تمارين تجرى ضمن مجموعات.

**تعليمات الأنشطة:**

**النشاط أ:** تحديد قيم التعلّم

يستهلّ المساعدون/المعلّمون هذا النشاط بمشاركة المتعلّمين قناعاتهم على مستوى التعليم والتعلُّم. وفي ما يلي مثالٌ عن قناعات معلم ويمكن أن يتطابق مع قناعات المعلمين الفردية. ويستطيع المعلّم أن يحضر معه ملصقاً يتضمن تصريحاتٍ مماثلة ويعلّقه على الحائط ثم يقرأ منه. وسيكتب الطلاب في التمرين التالي على ملصقاتٍ أو لوحٍ ورقي قلاب قيمهم ومواقفهم حيال التعلُّم. ويتيح هذا التمرين إلى المعلّم أن يضع نماذج ويقدّم أمثلة ملموسة عن التعلّم.

المعلّم: أردت أن أشارككم بعض قناعاتي في ما يتعلق بالتعليم والتعلُّم:

- أنا معلّم ومتعلّم في آن معاً.
- بصفتي معلماً، أسعى إلى نشر المعرفة والحث على التعلّم.
- أنتم، الطلاب تمثلون موارد بعضكم بعضاً... إذ يحدث التعلُّم عندما يكون هناك تعاونٌ حقيقي في الصف: بين الزملاء ومع الطلاب، وبين المعلّم والطلاب، والعكس بالعكس!
- طرح الأسئلة ضروري لتعلّمك/تعلّمنا. لذا دعونا نبدأ بطرح الأسئلة!
- حب الاستطلاع هو مفتاح تعلّمنا. آمل أن أدعمك في تحقيق الإكتشافات.
- أؤمن ببيئة تعلمية مرنة، وفريدة لاحتياجات التعلم الخاصة بك.
- أؤمن بالتوسع في تفكيرنا، تفكير مبدع خارج الإطار التقليدي. دعونا نخرج من القالب.
- من دون تعليقاتكم وآرائكم نحن (معلّمين وطلاب) لن نتقدّم. لذا دعونا نكون منفتحين ونتشارك المعلومات بشكلٍ بنّاء.
- إن كنتم بحاجة إلى أي نوعٍ من الدعم الإضافي، تواصلوا معي.
- أؤمن بالتقييم في سبيل التعلّم. لا أحب أن أجري الامتحانات لمجرد إجرائها، إنما لأرى كم تعلّمنا أو فهمنا والمواضع التي علينا تحسينها. وينطبق الشيء نفسه على الفروض المنزلية.
- أتوقع أن نتمتع بتفكيرٍ عميق ونطرح الأسئلة باستمرار ونوسع آفاق تفكير بعضنا البعض.

ثم قوموا بتمرينٍ يسمح للطلاب بالتفكير في القيم والمواقف من التعلّم وتشاركوه مع أفراد الصف. ثم اطلبوا من الطلاب أن يدونوا الأجوبة على الأسئلة ويعلّقوها على الجدار. إليكم نموذج عن الأسئلة:

- لماذا نتعلّم؟
- ما هي غايتي في المدرسة؟
- ما هي أهدافي؟

سيستغرق الطلاب بعض الوقت ليستعرضوا تأملات زملائهم. وبعد هذا التمرين، سيطلب المساعدون من الطلاب التفكير في قراءتهم لتأملات زملائهم.

- هل وجدت عنصراً مفيداً بشكلٍ خاصٍّ لتعلُّمك؟
- هل أدهشك أمرٌ ما؟

# الدرس الثالث – إستكشاف الذاكرة والقصة والهويّة

### الأهداف التعلُّميّة:

- التأمل في شريط فيديو عن هوية الشباب اللبناني
- التعرف على قصصٍ مختلفة عن الحرب في لبنان
- وصف القصص المختلفة خطياً
- تقييم القصص المختلفة التي تناولت الحرب.

### تعليمات الأنشطة:

**النشاط أ:** ما هي الهوية؟

يقوم المساعدون/المعلمون بجلسة تبادل أفكار مع الطلاب بشأن الهوية.

- ما هي الهوية؟
- كيف تعرّف عن نفسك؟

**النشاط ب:** شريط الفيديو وإستخلاص المعلومات

يختار المساعدون/المعلمون فيديو/فيلم/وثائقي قصير يتناول الذاكرة و/أو التاريخ ومدى تعقيد الارتباط به. ويتمثل أحد الاقتراحات في **«درس في التاريخ A Lesson in History»**، الذي أعدته قناة **Aljazeera World**، وأخرجه هادي زكاك، وهو عبارة عن وثائقي مدته خمس دقائق يعرض قصصاً عدّة عن التاريخ في لبنان، ومختلف كتب التاريخ الموجودة، وهوية الشباب، وذاكرة الحرب الأهلية اللبنانية.

ويمكن مشاهدة الوثائقي عبر الرابط التالي:

www.aljazeera.com/programmes/general/2010/04/20104673737483233.html

أسئلة لاستخلاص المعلومات بشأن الفيديو

١. ماذا تفهم من هذا الفيديو؟
٢. ما الذي طلبه المخرج برأيك من الطلاب لكي يجسدوا هويتهم كما فعلوا في الفيديو؟
٣. كيف تعرّف عن نفسك ولماذا؟ اربط ذلك بالأسئلة المطروحة في الوثائقي عن كيفية تصوير الشباب لهويتهم اللبنانية/العربية.
٤. هل تعتقد أنّه ينبغي علينا أن ندرس الحرب الأهلية اللبنانية؟ علّل إجابتك.
٥. هل تشعر أنّ الحرب الأهلية قد أثّرت فيك بأي شكلٍ من الأشكال؟ إذا نعم، كيف؟
٦. هل تعتقد أنّ التعرّف إلى القصص والأحداث التي مرّت بتاريخنا أمرٌ مهم لمستقبلنا؟
٧. لنتمكن من المضي قدماً، هل علينا أن ننسى أو نتذكر شيئاً ما لمجرد أنّه مؤلم أو صعب؟

يدوّن المساعدون/المعلمون المواضيع المهمة على اللوح للعودة إليها في وقتٍ لاحق.

**النشاط ج:** ورقة ردود الفعل

يطلب المساعدون/المعلمون من الطلاب أن يكتبوا كفرضٍ منزلي ورقة بشأن الفيلم المقترح «درسٌ في التاريخ».
ينبغي أن تهدف ورقة ردود الفعل/الأجوبة إلى الإجابة عن الأسئلة التالية:

- ما هو شعورك حيال ما شاهدته؟
- ما الذي توافق أو تعترض عليه؟
- هل يمكنك التماهي مع الوضع؟
- ما هي الطريقة الفضلى لتقييم هذا الفيديو؟

ينبغي أن يتمكن الطلاب من تلخيص الفيديو والتوصل إلى نقطة رئيسية بشأن ما وافقوا أو اعترضوا عليه، والتمكن من صياغة ذلك ضمن موضوع.

**الخاتمة**

يسأل المساعدون/المعلمون الطلاب إن كانت لديهم أسئلة عن الدرس ويسهّلون بعض الأسئلة التي تتطلّب تفكيراً.

أسئلة لاستخلاص المعلومات:

- ماذا تعلمتم اليوم؟
- هل واجهتم أي صعوبات؟ لماذا؟



BACK TO INDEX

# المحور الثاني
## إستكشاف الذاكرة

| | |
|---|---|
| **الأساس** | يعتبر هذا المحور مهماً من حيث استكشاف مختلف عناصر الذاكرة. سيشارك المتعلمون في هذا الإطار في سلسلة من الأنشطة التي ستعرّفهم إلى مفهوم الذاكرة الفرديّة والجَماعيّة. |
| **المصطلحات الأساسية** | الذاكرة، العلوم العصبية، الذاكرة الفردية، الذاكرة الجماعية. |
| **المكوّنات** | **الدرس الأوّل:** عِلم الذاكرة<br>**الدرس الثاني:** استكشاف الذاكرة<br>**الدرس الثالث:** استكشاف الذاكرة الجَماعيّة (الجزء الأوّل)<br>**الدرس الرابع:** استكشاف الذاكرة الجَماعيّة (الجزء الثاني) |
| **الموارد (المواد)** | حاسوب محمول، وجهاز عرض بشاشة LCD، واتصال بالإنترنت، ومكبّرات صوت، ولوح ورقيّ قلّاب، وقاموس، وأقلام تخطيط (ماركر). |
| **التطبيقات الصفّية** | • يمكن اللجوء إلى أنشطةٍ تمهيديّةٍ لبدء العام/الفصل الدراسي.<br>• يمكن اللجوء إلى أنشطةٍ ختاميّةٍ من أجل ١) تلخيص التجارب الصفّيّة و ٢) تغيير/تحسين الحصص المقبلة بالإستناد إلى اقتراحات الطلاب.<br>• قد تشكّل بعض الأنشطة المدرجة في مخطّطات الدرس التالي مصدراً مفيداً لأساتذة الفلسفة الذين يستعملون كتب الفلسفة العامة المخصصة للصف الثالث من المرحلة الثانوية. (وبشكلٍ خاص الوحدة ١: الإنسان: الاعتراف، والذاكرة، والخيال). قد تُستعمل هذه التمارين من أجل حثّ الطلاب على التفكير في المفاهيم الفلسفية الأساسية المدرجة في المناهج الدراسيّة لمادة الفلسفة مثل «الذاكرة» من بين أشياء أخرى. |

# الدرس الأوّل – عِلم الذاكرة

**الأهداف التعلُّميّة:**

- سيتعرّف الطلاب على تأثير الأبحاث العصبيّة الحالية على فهم الذاكرة
- سيحدد الطلاب العلاقة بين الذاكرة والعاطفة

**تعليمات الأنشطة:**

**النشاط أ:** وثائقي وأسئلة لاستخلاص المعلومات: لغز الذاكرة

يعرض المساعدون/المعلّمون شريط فيديو يتطرق إلى استكشاف الذاكرة من منظور علم الأعصاب. وأحد المقترحات هو «سرّ الذاكرة»، وهو فيلمٌ وثائقيٌّ باللغة الإنكليزيّة مأخوذٌ من موقع Nobelprize.org. يمتدّ الفيلم الوثائقي على ثلاثين دقيقة وهو الأوّل في إطار مبادرة نوبل للطبّ لشركة استرازينيكا، ويتعمّق في أسس الأبحاث الجديدة المتعلّقة بالذاكرة والتي أجراها روّاد أوائل القرن العشرين ممّن حازوا جائزة نوبل، ويكشف النقاب عن السبل التي يعتمدها علماء الأعصاب اليوم للمساعدة في إيجاد علاجاتٍ جديدةٍ لاضطرابات الذاكرة.

يمكن للمنشِّط أن يضيف ترجمة الشريط (باختيار اللغة العربية أو الفرنسية) من خلال الضغط على زرّ «cc» على موقع «يوتيوب youtube». كما باستطاعته أن يكتب الأسئلة التوجيهية التالية على اللوح قبل مشاهدة الفيلم الوثائقي، أو أن يدرجها ضمن ورقة عمل توجِّه تفكير الطلاب حول مضمون الوثائقي.

النقاط التي ينبغي التركيز عليها:

- كيف يتذكّر المرء الأمور التي يعرفها أو التي قام بها؟
- ما الذي يؤثّر في الذاكرة؟
- ماذا تُظهر الأبحاث حول ارتباط العواطف والذاكرة؟

يمكن مشاهدة الفيلم الوثائقي عبر الرابط التالي:

www.youtube.com/watch?v=4sWnkBf5V7s#t=51

يمنح المساعد/ المعلّم الطلاب بضع دقائق بعد مشاهدة الفيلم الوثائقي للإجابة عن الأسئلة بشكلٍ فرديٍّ. ثمّ يشرك المعلّم الطلاب في أسئلة استخلاص المعلومات بعد مشاهدة الوثائقي.

أسئلة لاستخلاص المعلومات بشأن الفيديو

١. ماذا فهمتم من شريط الفيديو هذا ؟
٢. ما العلاقة بين الذاكرة والعاطفة؟
٣. هل واجهتم أي صعوبة عند مشاهدتكم للفيلم الوثائقي؟ ما هي؟ ولماذا؟
٤. كيف بدّل هذا الفيلم الوثائقي/ساهم في فهمكم للذاكرة؟
٥. ما المساهمة الأهمّ التي قدّمها العِلم لفهم الذاكرة؟

**التحضير للدرس التالي:** كتابة ذكرى ورسمها

يوزّع المساعد على الطلاب كرّاسة أو يدوّن على اللوح التعليمات المتعلّقةً بواجبٍ منزلي يجب تقديمه في الحصّة المقبلة. ويُطلب من الطلاب أن يكتبوا بشكلٍ فرديٍّ للحصّة المقبلة موضوعاً حول «ذاكرة/ذكرى» شخصية يختارونها، ثم يعبّروا بالرسم عن شعورهم حيالها. أخبروا الطلاب أنّهم سيشاركون (إن شاءوا ذلك) باقي أفراد الصفّ مشاعرهم المرتبطة بذكرياتهم الفردية من خلال عرض رسومهم.

أطلبوا من الطلاب اختيار ذكريات تتناول إما:

- أحداثاً شخصية معيّنة في حياتهم (تتعلق بالأسرة، والأصدقاء، والمدرسة)، و/أو
- أحداثاً عامة ترتبط بهم بطريقة ما (مثال: تتعلق بمجتمعٍ أو بلدٍ أكبر).

# الدرس الثاني – إستكشاف الذاكرة

**الأهداف التعلُّميّة:**

- يحدّد الطلاب أوجه الإختلاف والشبه بين مفاهيم الذاكرة الفرديّة لدى مختلف زملائهم وفهمهم لها.
- يحدّد الطلاب العلاقات المختلفة بين الذاكرة والعواطف على المستويين الفردي والجماعي.
- يطبّق الطلاب نظرياتٍ مختلفة بشأن الذاكرة لفهم هذه العلاقات.

**تعليمات الأنشطة:**

**النشاط أ:** عرض الرسوم التي تجسّد «الذاكرة»

ضمن مجموعاتٍ، يعرض الطلاب رسومهم بعضهم على البعض الآخر، ويعدّون لائحة بمصطلحاتٍ أساسيّةٍ يستمدونها من تفسيراتهم. ويمكنهم بعدئذٍ تصنيف هذه الكلمات وفق الفئات التي تنشأ عن ذلك. وقد تتضمن هذه الفئات: «العواطف»، و«المكان والزمان»، و«التجارب السابقة»، و«القيم الشخصية»، و«ما هو حسي» (بصري، وملموس، وصوتي...)، و«ما هو اعتيادي»، من بين أشياء أخرى.

ثم يقود المساعد/المعلّم نقاشاً في الصف مع الطلاب حول الخلاصات التي توصّلوا إليها. وإن لم يأتِ المتعلّمون بتصنيفاتٍ متنوّعة، على المعلّم أن يطرح عليهم أسئلة لكي يأتوا على ذكر فئاتٍ مختلفة.

ويمكن أن ينطوي استخلاص المعلومات على:

- قيام المجموعات بعرض رسومها وما توصلّت إليه من كلمات وفئاتٍ مرتبطة بالذاكرة.
- أسئلة توجيهية مثال: «هل تستطيعون تعريف الذاكرة الشخصيّة؟». ثم يمكن للمساعد/المعلّم أن يقدّم تعريفاً عامّاً للذاكرة الشخصيّة.

النقاط التي ينبغي التركيز عليها:

- كيف يتذكّر المرء الأمور التي يعرفها أو التي قام بها؟
- ما الذي يؤثّر في الذاكرة؟
- ماذا تُظهر الأبحاث حول ارتباط العواطف والذاكرة؟

**النشاط ب:** محاضرة موجزة حول الذاكرة

يلقي المساعدون/المعلّمون محاضرةً قصيرةً حول الذاكرة. ويمكنهم الإستعانة بالمعلومات الواردة في الكتاب المدرسيّ اللبناني لمادة الفلسفة للصفّ الثالث من المرحلة الثانوية، فرع العلوم الإنسانية. ويمكنهم أيضاً عرض المفاهيم الأساسيّة باستخدام برنامج باور بوينت PowerPoint، و/أو التركيز على المفاهيم/المصطلحات الأساسيّة المكتوبة على اللوح. ويمكنهم أيضاً أن يطلبوا من الطلاب التعليق على مفاهيم مختلفة مع التلميح إلى اكتشافات/فهم الذاكرة الذي توصّل إليه الصفّ.

في ما يلي لائحة مقتضبةٌ تتضمّن المفاهيم الأساسيّة المرتبطة بالذاكرة، كما تمّ تناولها في الكتاب المدرسيّ لمادة الفلسفة للصفّ الثالث من المرحلة الثانوية. كذلك، يستطيع المساعدون/المعلّمون أن يختاروا مفاهيم بارزةً أخرى يرغبون في مناقشتها مع الطلاب:

- مفهوم أندريه لالاند للذاكرة
- كيف يتمّ الحفاظ على الذكريات؟ (نظريّة ريبو، ونظريّة هنري برغسون، وسواهما)

**بالإضافة إلى ذلك، يستطيع المساعدون أن يقدّموا أعمال مختلف المنظّرين، ثم يوجهوا الطلاب نحو تحديد العلاقات ما بين هذه المفاهيم والنظريات. وفي ما يلي مثال عن أسئلة توجيهية:**

- ما الموضوعات المشتركة بين مختلف المفاهيم/النظريّات المقدمة؟
- إستناداً إلى رسوماتكم وما توصلتم إليه، هل توافقون على هذه التعريفات وعلى فهم الذاكرة؟ عللوا ذلك.

**في ما يلي تجدون ملخّصاً عن النظريات الأساسية المرتبطة بالذاكرة:**

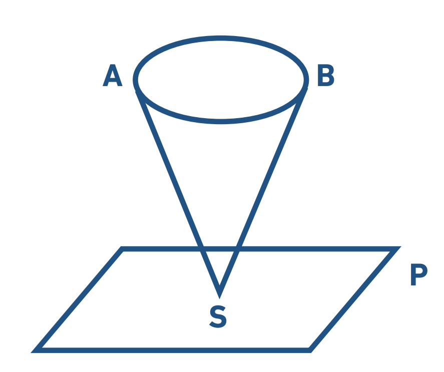
**مفهوم أندريه لالاند للذاكرة**

«وظيفة فيزيائيّة تتمثّل في استعادة حالة وعي سابقة مرفقةٍ بسمةٍ مميّزةٍ تتمثل في قدرة المرء على إدراكها».

**مفهوم هنري برغسون للذاكرة**

من موسوعة ستانفورد للفلسفة

«... يرى [برغسون] أنّ كلمة» الذاكرة « تمزج بين نوعين مختلفين من الذكريات. من جهةٍ، ذاكرة العادة التي تنطوي على سلوكٍ تلقائيٍّ ينتج عن التكرار، أي أنّها تتزامن مع عمليّة اكتساب تقنيّاتٍ حسّية - حركيّة. ومن جهةٍ أخرى، الذاكرة الصحيحة أو «النقية»، التي تتمثّل في بقاء الذكريات الشخصيّة، بشكلٍ غير واعٍ بنظر برغسون. يعني ذلك أنّ ذاكرة العادة لدينا تتماشى مع إدراكنا الجسدي. أمّا الذاكرة النقيّة فهي تختلف عن ذلك، وهنا نصادف صورة برغسون الشهيرة (أو السيّئة السمعة) لـ «مخروط الذاكرة». بنيت صورة المخروط باستعمال سطحٍ مستوٍ ومخروط مقلوب وضعِ قمة رأسه داخل الرأس المسطحِ. وهذا المسطح، «plane P» كما يدعوه برغسون، يشكّل السطح المستوي لتصويري الفعلي للكون». أما المخروط «SAB» طبعاً فيُفترَض أن يرمز إلى الذاكرة، وبخاصةٍ الذاكرة الصحيحة أو الذاكرة الرجعية. على مستوى قاعدة المخروط «AB» نجد الذكريات اللاواعية، الذكريات الأقدم التي ما زالت باقية، والتي تُستَرجَع عفوياً في الأحلام على سبيل المثال. وكلما نزلنا نحو الأسفل، وجدنا عدداً غير محدد من المناطق المختلفة من الماضي المرتبة بحسب بعدها من الزمن الحاضر أو قربها منه. وتجسّد صورة المخروط الثانية هذه المناطق المختلفة من خلال خطوطٍ أفقية تقسم المخروط إلى ثلاثة أقسام. عند قمة رأس المخروط «S»، لدينا صورة جسدي المركزة في نقطة واحدة، في الإدراك الحاضر. تم إدخال قمة الرأس في السطح المستوي بالتالي، تعتبر صورة جسدي «جزءاً من السطح» الذي يجسد تصويري الفعلي للكون».




مخروط الذاكرة بحسب برغسون

## نظريّة ثيودول أرماند ريبو

من موسوعة بريتانيكا:

«إنّ نظريّة عالم النفس الفرنسي لتفسير فقدان الذاكرة على أنّه واحدٌ من أعراض مرض تدريجي يصيب الدماغ،وهي فكرة كرّرها في كتابه «أمراض الذاكرة» (١٨٨١؛ أمراض الذاكرة)، تشكّل المحاولة الأولى الأكثر تأثيراً والرامية إلى تحليل تشوّهات الذاكرة من حيث الفزيولوجيا.»[١]

كيف نستعيد الذكريات؟

- الذاكرة شكلٌ من أشكال العادة
- تحفظ الذاكرة جزءاً من قيمةٍ معيّنةٍ و/أو حدثٍ مهمٍّ في إطارٍ معيّنٍ
- الذاكرة العاطفيّة (الوجدانيّة)

## الخاتمة

يسأل المساعدون/المعلّمون الطلاب إن كانت لديهم أيّ أسئلة حول هذا الدرس، ويسهّلون طرح بعض الأسئلة لاستخلاص المعلومات.

أسئلة لاستخلاص المعلومات:

- ماذا تعلّمتم اليوم؟
- هل ساعدكم هذا النشاط في فهم الذاكرة وكيفية عملها؟
- هل واجهتم أيّ صعوبات؟ هل من أمرٍ تودّون القيام به بطريقةٍ مختلفةٍ في الحصّة المقبلة؟

[1] Encyclopedia Britannica, "Diseases of Memory", Encyclopedia Britannica, http://www.britannica.com/EBchecked/topic/165547/Diseases-of-Memory>.

# الدرس الثالث – إسكتشاف الذاكرة الجَماعيّة (الجزء الأوّل)

**الأهداف التعلُّميّة:**

- سيتمكن الطلاب من تحديد العلاقات بين التعريفات التي أعطاها كلٌ منهم للذاكرة الجماعيّة وفهمه لها وبين تعريفات زملائه وفهمهم لها.
- يحلل الطلاب كيفيّة بناء الذاكرة الجماعيّة عند المرء.
- يطوّر الطلاب نماذج إما بيانية أو لفظية للعلاقة بين الذاكرة الجَماعيّة والمجتمع.

**تعليمات الأنشطة:**

**النشاط أ:** مدخَل إلى الذاكرة الجماعيّة

يوزّع المساعد أفراد الصفّ ضمن ثلاث مجموعاتٍ، ويكلّفهم مهمّة إعداد عرضٍ قصيرٍ حول «الذاكرة الجماعيّة». يستطيع الطلاب إعداد عرضٍ على برنامج باور بوينت PowerPoint أو اللجوء إلى موارد العرض الأخرى المتاحة أمامهم.

يجدر بالمجموعات اتباع المخطّط التالي للعرض:

- تقديم تعريف عن «الذاكرة الجماعيّة».
- تقديم أمثلة عن «الذاكرة الجماعية».
- برأيكم كيف تتولد «الذكريات الجماعية»؟ وكيف تتطوّر؟ وكيف تنتقل؟
- أتعتقدون أنّ «الذكريات الجماعية» تؤدي دوراً في المجتمع؟ هل بإمكانكم تقديم أمثلة عن ذلك؟
- كيف تؤثر «الذكريات الجماعية» على ما يشعر به الناس حيال وضعهم الحالي؟

يتنقّل المساعد بين المجموعات الثلاث ويوجّه عمليّة الإجابة عن هذه الأسئلة، ويردّ على أيّ سؤالٍ معلّق لم يتمكّن الطلاب من الإجابة عنه. ويحيل المساعدون الطلاب إلى الباحثين والدراسات القائمة حول الذاكرة الجماعيّة.

**الخاتمة**

يسأل المساعدون/المعلّمون الطلاب إن كانوا يرغبون في مشاركة أي شيء شعروا به أو تعلّموه أو اختبروه خلال اليوم.

# الدرس الرابع – إسكتشاف الذاكرة الجَماعيّة (الجزء الثاني)

**الأهداف التعلُّميّة:**

- سيتمكّن الطلاب من تحديد العلاقات بين التعريفات التي أعطاها كلٌ منهم للذاكرة الجماعيّة وفهمه لها وبين تعريفات زملائه وفهمهم لها.
- يحلل الطلاب كيفيّة بناء الذاكرة الجماعيّة عند المرء.
- يطوّر الطلاب نماذج إما بيانية أو لفظية للعلاقة بين الذاكرة الجَماعيّة والمجتمع.

**تعليمات الأنشطة:**

**النشاط أ:** عروض المتعلّمين

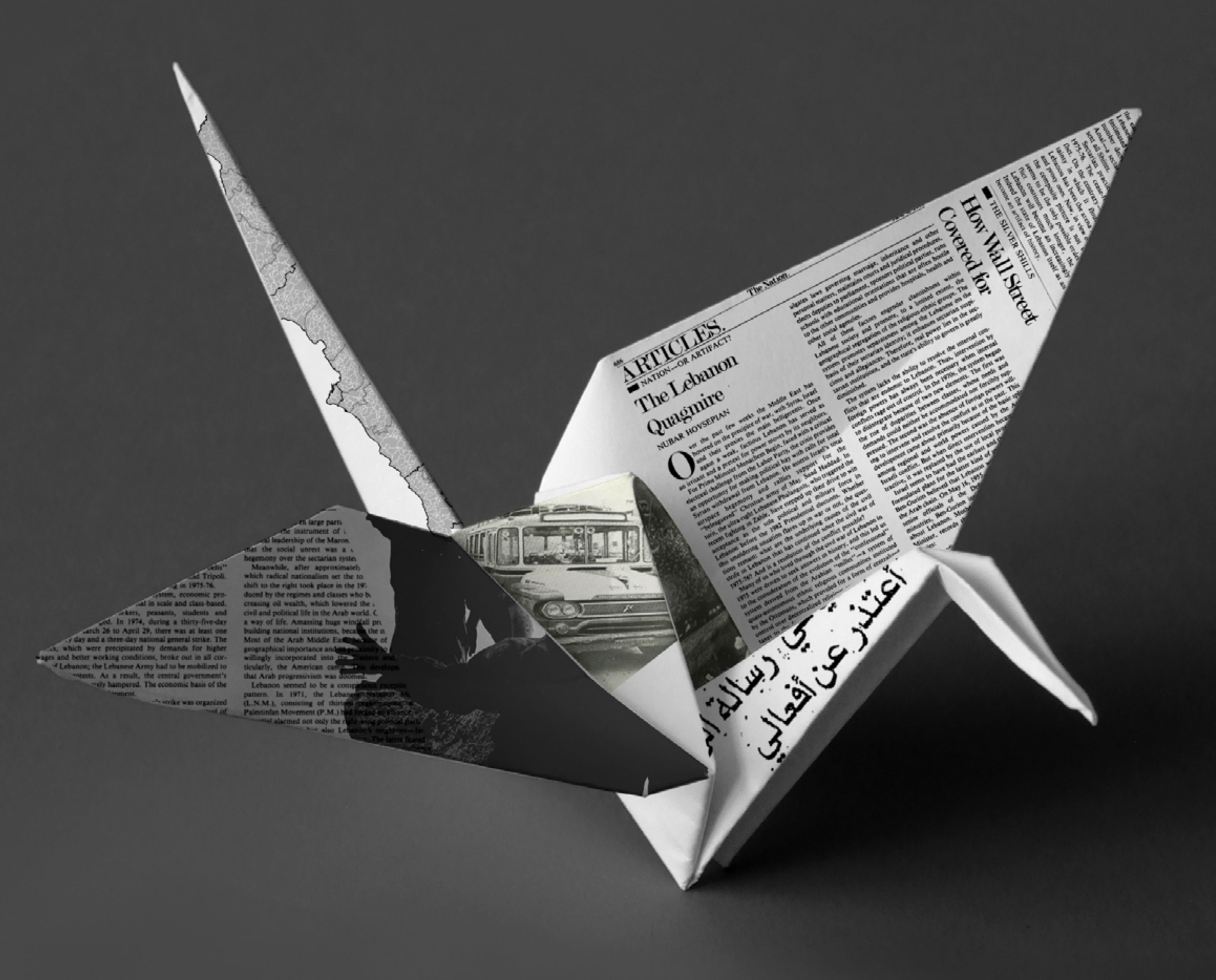
تُخصَّص لكلّ مجموعةٍ ١٠ دقائق لعرض أعمالها المنجَزة في الحصّة السابقة. ثمّ يفسح المساعدون في المجال أمام أفراد الصف لمناقشة مختلف العروض. في ما يلي، تجدون بعض النماذج عن أسئلة المناقشة (١٠ دقائق):

- هل توافقون على تعريفات بعضكم البعض؟ أين تختلفون؟
- ما هي الموضوعات المشتركة بين الطرق المختلفة التي صوّرتم من خلالها الذاكرة الجماعيّة؟
- ما هي بعض العوامل التي تؤثّر على تطوّر «الذاكرة الجماعيّة»؟

**النشاط ب:** إرجاع الذاكرة الجماعيّة إلى الـ«أنا»

يطلب المساعد من الطلاب أن يعملوا ضمن مجموعات ثنائية ويتأمّلوا في ما يلي:

- ما الدور الذي تؤدّيه عائلتكم أو المجتمع من حولكم في التأثير على ذاكرتكم الجماعيّة؟
- ما هي بالتحديد العواطف التي تشعر بها عندما تفكّر في «الذكريات الجماعيّة» الخاصة بك؟ أهذه هي العواطف الوحيدة الممكنة؟ هل يمكن لهذه الذكريات أن تثير عواطف ومشاعر أخرى؟ ماذا يحتمل أن تكون؟ إستناداً إلى فهمنا للعلاقة بين الذاكرة والعواطف، أتعتقدون أننا نملك الخيار بين هذه العواطف؟ هل يمكننا أن نختار ما نشعر به حيال بعض الذكريات الجماعية؟




BACK TO INDEX


BACK TO INDEX

# المحور الثالث

## الذاكرة والحرب

| | |
|---|---|
| **الأساس** | يعتبر هذا المحور مهماً على صعيد إستكشاف مدى تعقيد بنية القصّة ودور الذاكرة في ذلك. وسيتعمّق المتعلّمون في قصص ما بعد الحرب من خلال الإنخراط في سلسلةٍ من الأنشطة حول الأحداث التاريخية التي حدثت خلال الحرب الأهلية اللبنانية. وسيروي المتعلمون حادثة من وجهات نظرٍ مختلفة. |
| **المصطلحات الأساسية** | الذاكرة، والقصة، والحرب الأهلية اللبنانية، ورواية القصص، والتاريخ، والتذكر، والحرب، والذاكرة الشخصية والجماعية، والمصادر التاريخية. |
| **المكوّنات** | **الدرس الأوّل:** الذاكرة والقصّة<br>**الدرس الثاني:** تذكّر الحرب الأهلية اللبنانية<br>**الدرس الثالث:** الحرب الأهلية اللبنانية في بحوث المتعلّمين<br>**الدرس الرابع:** الحرب الأهلية اللبنانية: درسٌ في التاريخ[١]<br>**الدرس الخامس:** رواية القصص |
| **الموارد (المواد)** | حاسوب محمول/جهاز كمبيوتر، جهاز عرض بشاشة LCD، وصحف وكتب ذات صلة بالموضوع، موارد حول لبنان والحرب الأهلية، اتصال بالإنترنت، ومكبّرات صوت، ولوح ورقيّ قلّاب، ورق ملاحظات لاصق، طبشور وأقلام تخطيط (ماركر)، ومصادر مطبوعة، والمواد المحضّرة للدرسين ٣ و٤، والفيلم الوثائقي: قصص الحرب. |
| **التطبيقات الصفّية** | • يمكن تطبيق منهجية الدرس الثالث على أي حادثٍ أو درسٍ تاريخي.<br>• يستند الدرس الرابع إلى نموذجٍ صفّي مستقى من «التربية عن طريق التصميم». ويمكن تطبيق هذا النموذج في اجتماعات هيئة التدريس، وخلال تدريب المعلّمين، وفي اجتماعات المدراء أيضاً. وتقضي الفكرة بالعمل بالتعاون مع الآخرين بهدف معالجة «مسألة أساسيّة» تنطوي على «مهارة نقدية» و«استعداد أساسي». يستند هذا النموذج إلى مفهوم، يتمحور حول الطلاب، كما أنّه تجريبي وقائم على التعاون.<br>• تعتمد رواية القصص في الدرس الخامس على بعض عناصر الوساطة السرديّة. ويمكن إستخدام بعض التقنيات في دمج قصّتين، سواء كانتا بين أفراد أو من نوعٍ آخر، مرتبطة بوجهات نظرٍ وقيمٍ مختلفة، إلخ.<br>• من التطبيقات الأخرى لهذه الدروس، ورشُ العمل التدريبية التي تُقام في المدارس أو في أطرٍ أخرى، وتتناول الحرب والقصّة ورواية القصص. |

[١] هذا الدرس من تأليف نايلة حمادة وخديجة المولى، وهما من عضويّة الجمعيّة اللبنانية للتاريخ. أُعيدت صياغته وتكييفه لغايات هذا المحور بإذنٍ من الجمعيّة.

# الدرس الأوّل - الذاكرة والقصّة

**الأهداف التعلُّميّة:**

- سيحدد الطلاب دور «القصّة» في تشكيل المعتقدات والتصرفات، وما إلى ذلك عن الحرب.
- سيستكشف الطلاب العلاقة بين الذاكرة والقصّة.

**تعليمات الأنشطة:**

**النشاط أ:** فهم كلمة «قصّة»

الجزء الأوّل – ما هي القصّة؟

يستهلّ المساعد/المعلّم الدرس بنشاطٍ يتيح للمتعلّمين إمكانية التأمّل في مفهوم القصّة. في أحد الأنشطة الجماعية المقترحة، يكتب المعلّم كلمة «قصّة» على اللوح، ويطلب من الطلاب أن يفكّروا لدقيقة ببضع كلماتٍ لها علاقة بكلمة «قصة» أو تصفها، وأن يشاركوها مع الآخرين ويكتبوها على اللوح. وبعد جمع الإجابات على اللوح، يطلب المساعد من الطلاب أن يرتّبوا الكلمات ضمن فئات مثال «شخصي»، و«جماعي»، و«سياسي»، وغيرها...

**تعريف القصة:**

للقصة علاقة بالسرد، وقد تكون عبارة عن حكاية/رواية خطية أو شفهية للأحداث.

«القصة هي نوعٌ من إعادة السرد، غالباً في كلماتٍ (على الرغم من أنّه من الممكن تمثيل القصة تمثيلاً صامتاً)، لشيءٍ حدَث (رواية). والقصة ليست الرواية بحد ذاتها إنما طريقة سرد هذه الرواية – ولهذا السبب غالباً ما تُستخدَم في جملٍ مثال «القصة المكتوبة»، «القصة المحكية»، إلخ. وفي حين تمثّل الرواية سلسلة من الأحداث، تعيد القصة سرد هذه الأحداث، ربما مع إغفال بعضِ الحوادث لأنّها تافهة من منظورٍ معيّن، وربما تشدد على أحداث أخرى. ضمن سلسلة من الأحداث، يستغرق حادث السيارة جزءاً من الثانية. بيد أنّ حكاية القصة قد تدور بالكامل تقريباً حول الحادث بحد ذاته والثواني القليلة التي أدّت إلى وقوعه. بالتالي فإنّ القصص ترسم التاريخ (سلسلة الأحداث، رواية ما حدث)». [٣]

يتم إستخلاص المعلومات المرتبطة بالإجابات والفئات من خلال الأسئلة التالية:

١. هل تنوّعت ردودكم؟ إن صحّ ذلك، ما سبب هذه الإختلافات برأيكم؟
٢. هل هذه الإختلافات مهمة لفهم القصّة؟
٣. كيف ترتبط هذه التعريفات/الكلمات بالذاكرة؟ ما دور الذاكرة في القصّة؟
٤. لمَ من المهمّ أن نفكّر في الأوجه المختلفة للقصّة؟

إن لم يسلّط الطلاب الضوء على أشكال القصّة المختلفة (الشفهية، والكتابية، إن وجدت)، قد يرغب المساعد/المعلّم في أن يجري استطلاعاً أو يطرح سؤالاً يتعلق بذلك.

يلخّص المساعد/المعلّم النشاط من خلال ١) الإضاءة على النقاط الرئيسة التي توصّل إليها الطلاب و٢) الروابط بين القصّة والذاكرة. عند تأليف قصّة، إلامَ يُسند المؤلّف الأحداث (لدى إحياء ذكرى محدّدة، من الذي «يسترجع» الذاكرة)؟ هل القصّة مكتوبة أو شفهية؟ أين نجدها؟ عند جمع أدلّة حول القصّة، هل نسعى إلى الحصول على الذكريات التي لدى الناس حول الأحداث؟ كيف تؤثّر الذكريات التي لدى شخصٍ آخر عن حدثٍ ما على روايتك/قصتك؟

[٣] التكنولوجيا كقصة http://www.units.miamioh.edu/technologyandhumanities/nardef.htm

## الجزء الثاني – ما القصص التي تؤثر فيك إلى أقصى حد؟

**البحث**

يكتب المساعد/المعلّم الأسئلة التالية على اللوح:

١. ما هي القصص التي تؤثر في حياتكم إلى أقصى حد؟ أو أي قصصٍ هي الأعز بالنسبة إليكم؟
٢. متى تستخدمونها؟ ولماذا؟
٣. كيف تؤثّر القصص على «نظرتكم» إلى العالم وفهمكم له؟

## الجزء الثالث – العرض

تقدّم المجموعات ما توصّلت إليه ويطرح طلاب آخرون الأسئلة. يطرح المساعد/المعلّم أسئلةً ترجع النقاش إلى دور الذاكرة في القصّة. ويتمثل الهدف في الاثبات بأنّ للقصص أصولاً، وهي تفسّر بشكلٍ مختلف، كما أنّها تؤدي دوراً في المجتمع.

- كيف تفهم هذه القصة؟
- ما هي أوجه الشبه والإختلاف بين فهمك للقصة وفهم الأشخاص المقربين منك لها؟
- أي نوعٍ من العواطف تثير فيك هذه القصّة؟

**التحضير للحصّة المقبلة**
تقديم الحدث كما تناولته صحيفتان مختلفتان، وتحديد الإختلافات في سرد القصّة، هذا إن وُجدت.

**الخاتمة**
أسئلة لاستخلاص المعلومات:

- ماذا تعلّمتم اليوم؟
- أواجهتم أيّ صعوبةٍ؟
- هل من أمرٍ تودّون القيام به بطريقةٍ مختلفةٍ في الحصّة المقبلة؟

# الدرس الثاني – تذكّر الحرب الأهلية اللبنانية

### الأهداف التعلُّميّة:

- مناقشة تصوّرات الطلاب المرتبطة بالحرب الأهلية اللبنانية.
- مناقشة تأثير ذكرى الحرب الأهلية اللبنانية.

### تعليمات الأنشطة:

**النشاط أ:** تأمّلات حول التذكّر

يطلب المساعدون/المعلّمون من الطلاب أن يكتبوا بشكلٍ فردي (لمدة خمس دقائق) ما يعرفونه أو سمعوه عن الحرب الأهلية اللبنانية (الوقائع، والتجارب، والأحداث، والذكريات...). ثم خلال الدقائق القليلة التالية، يعمل الطلاب ضمن مجموعات ثنائية يشكلونها مع زملائهم في الصف ويناقشون الإجابات معهم.
ثم يطرح المساعدون على الطلاب أسئلة لاستخلاص المعلومات من إجاباتهم. وإليكم مثالٌ عن هذه الأسئلة:

- عمّ كتبتم؟ يكتب المساعد النقاط الرئيسية على اللوح/اللوح الورقي القلّاب.
- من أين حصلتم على هذه المعلومات؟ ما هي مصادر المعلومات التي اعتمدتم عليها؟
- إستناداً إلى فهمكم لأشكال القصة المختلفة والدور الذي تؤديه في الذاكرة والتذكر، كيف تستطيعون تفسير الروايات والمعلومات المختلفة التي جمعناها حتى الآن؟

يوضح المساعدون أهمّية هذه الإجابات والإنجازات المحققة فيما يغوص الطلاب بعمقٍ أكبر في ماضي لبنان ويرتبطون به لتنفيذ الأنشطة المقبلة.

**النشاط ب:** عرض فيلم وثائقي وطرح أسئلة لاستخلاص المعلومات – قصص الحرب

يعرض المساعدون/المعلمون مقاطع من الفيلم الوثائقي الذي أنتجه الطلاب ويحمل عنوان «قصص الحرب». وقد أُعدَّ هذا الفيلم من قبل طلابٍ من الصفوف الثانوية اللبنانية في إطار مشروع حركة السلام الدائم بعنوان «الذاكرة والمصالحة»؛ والهدف من هذا المشروع وهذا الفيلم ألا ننسى لئلا نكرر أحد أحلك الفصول في تاريخ لبنان الحديث. في هذا الإطار، يطرح الطلاب على الشهود أسئلة عن الحرب الأهلية. وجاءت النتيجة: تسع مقابلات مختلفة، وتسع قصص مختلفة، وتسع وجهات نظر مختلفة. وللمرة الأولى في تاريخ لبنان ما بعد الحرب، يواجه الطلاب الشهود بأسئلة عن الحرب أمام عدسة الكاميرا.

يُطلب من الطلاب أن يعرّفوا عن الأشخاص المختلفين الذين ظهروا في الفيلم الوثائقي، وأن يحدّدوا دور هؤلاء في الحرب إن كان لهم أيّ دور فيها، وأن يذكروا المنطقة التي يأتون منها، وكيف أثّرت الحرب عليهم. تُعرَض أمام الطلاب الأسئلة التالية على اللوح أو على اللوح الورقي القلّاب، وتُطلب منهم الإجابة عنها أثناء مشاهدتهم الفيلم الوثائقي.

في ما يلي أسئلة لاستخلاص المعلومات من الإجابات وتصنيفها ضمن فئات:

١. ماذا فهمتم من هذا الفيلم الوثائقي؟
٢. كيف تذكّر الناس الحرب في الفيلم الوثائقي؟ يطلب المساعد من الطلاب إعطاء أمثلة ملموسة.
٣. مَن الشخصية التي تعاطفتم معها أكثر من سواها في الوثائقي؟ ولماذا؟
٤. لو كان بإمكانكم إظهار شخصيّة واحدة فقط في نهاية هذا الفيلم الوثائقي، أي شخصيّة تختارون ولماذا؟
٥. ما هي القصة التي يرويها هذا الفيلم الوثائقي؟
٦. هل تعتقدون أنّ هذا الفيلم الوثائقي يساعد في تشكيل قصة مشتركة بالنسبة إلى معظم المشاهدين؟ بمعنى آخر، بعد مشاهدته، هل يوافق معظمكم على القصة التي عبّر عنها هذا الفيديو؟

تجدون في ما يلي قائمة بالمصادر بشأن لبنان والحرب الأهلية اللبنانية:

**المصادر المطبوعة:**


- Traboulsi, Fawaz (2007) A History of Modern Lebanon. Pluto Press
- Hovsepian, Nubar "The Lebanon Quagmire", The Nation, June 6 1991. Article included in the appendix of this module; used by permission of the author
- Khalaf, Samir (2002) Civil and Uncivil Violence in Lebanon. Colombia University Press
- Fisk, Robert (2001) Pity the Nation: Lebanon at War. Oxford University Press
- Kamal, Salibi (1988) House of Many Mansions: The History of Lebanon Reconsidered. University of California Press


**المصادر الإلكترونية:**


- www.bbc.co.uk/news/world-middle-east-14649284
- http://ddc.aub.edu.lb/projects/pspa/conflict-resolution.html
- http://www.aub.edu.lb/fas/ife/Documents/downloads/series3_2003.pdf
- http://www.memoryatwork.org/index.php/staticPage/2/10
- http://www.umamcollection.org/

# الدرس الثالث - الحرب الأهلية اللبنانية في بحوث المتعلّمين

**الأهداف التعلُّميّة:**

- تعزيز مسؤولية الطلاب على صعيد التعرّف إلى جانبٍ مهم من جوانب تاريخ لبنان.

**تعليمات الأنشطة:**

**النشاط أ:** تحديد المهام والأدوار

تقضي المهمّة في حصص هذا الدرس والدرس المقبل بإعداد بحثٍ وعرضٍ عن الحرب الأهلية اللبنانية. وسيشارك الطلاب في إجراء أبحاثٍ عن تاريخ الحرب الأهلية ليتمكّنوا من تحديد بعض أسبابها، وأهم أحداثها وتأثيرها. وقد يحدد المساعد إطار النشاط كالتالي: «أنتم مجموعة من الباحثين، ستوزّعون على ست مجموعاتٍ وتوكل إليكم المهام المحدّدة لاحقاً». يُقسم الصف إلى المجموعات الست هذه. ثمّ، يوزّع المساعدون على أفرادها ورقة عمل تتضّمن المهمة والمجموعات المختلفة.

مجموعة «الجدول الزمني»: تُعنى هذه المجموعة بالوقائع. وستُظهر لنا التواريخ الهامة التي ترتبط بالحرب الأهلية، وتشرح الأحداث بإيجاز، وتحدّد الأشخاص المعنيّين، وتفسّر لنا لمَ من المهم أن نعرف هذه التواريخ/المعلومات. إلى جانب عرض الجدول الزمني، على أفراد هذه المجموعة أن يوزّعوا عملهم على زملائهم في الصف.
مجموعة «السبب» الأولى ومجموعة «السبب» الثانية: ستنشأ مجموعتان لشرح «سبب الحرب». وستحاول هاتان المجموعتان أن تبيّنا لنا ما الذي أدى إلى اندلاع الحرب الأهلية اللبنانية، من دون أن يُسمح لهما بأن تتعاونا في أبحاثهما.

مجموعة «التأثير»: تقضي مسؤوليّة هذه المجموعة بإظهار تأثير الحرب على لبنان: على المستوى الإجتماعي، والإقتصادي، والسياسي، والنفسي.

مجموعة «السلام»: هذه المجموعة مسؤولة عن إظهار توقيت حلول السلام (المعرَّف عنه كوقفٍ للعنف أو وقف لإطلاق النار) خلال الحرب، وسبب اقتراح/حصول ذلك، وعلى يد من، وكيف تمّ حدوثه.

مجموعة «النهاية»: تقضي مسؤوليّة هذه المجموعة بإظهار كيفية إنتهاء الحرب.
يسأل المساعد الطلاب إن كانت لديهم أي تساؤلات حول المهام التي اضطلعت بها مجموعة كلٍ منهم.

**النشاط ب:** العرض

بعد أن يعمل الطلاب ضمن مجموعاتهم على المهام المحدّدة، سيقدّمون عملهم إلى المجموعة كاملة بحسب الترتيب التالي: الجدول الزمني، ومجموعتَي السبب، والتأثير، والسلام، ونهاية الحرب.
يترأس المساعدون/المعلمون جلسة لاستخلاص المعلومات بعد تقديم العروض.

أمثلة عن الأسئلة المطروحة خلال جلسة استخلاص المعلومات:

- أسئلة من الزملاء (١٠ دقائق)- ادعُ الطلاب إلى طرح أسئلة على زملائهم: توضيحات، وتحدّيات، وآراء.
- أسئلة من المساعد/المعلّم: يستطيع المساعد/المعلّم أن يعلّق على العرض، ويصحّح أمراً ما.
- ما هي اللحظة الأكثر إفادة على المستوى التعلّمي في مختلف العروض؟
- هل كان الجدول الزمني مفيداً لفهمكم الحرب؟ إن صحّ ذلك، كيف؟
- هل اختلفت مجموعتا «السبب» في مقاربتهما حيال تحديد أسباب الحرب؟ كيف اختلفت مجموعتا «السبب» في وصف اندلاع الحرب؟ لماذا اختلفتا برأيكم؟
- لو طُلِب منكم تلخيص تأثير الحرب، ماذا كنتم لتقولوا؟
- كيف بدا السلام في زمن الحرب؟
- ماذا يمكنكم أن تقولوا عن نهاية الحرب الأهلية في لبنان أو تعلّقوا على ذلك؟
- كيف أثّر هذا التمرين على قصتكم السابقة عن الحرب الأهلية؟

**الخاتمة**

يدعو المساعدون/المعلّمون الطلاب إلى التأمّل في ما تعلّموه.

# الدرس الرابع - الحرب الأهلية اللبنانية: درسٌ في التاريخ [٤]

## الأهداف التعلُّميّة:

- تقييم مدى تعقيد حقبة ما قبل الحرب.
- تحديد العوامل الرئيسية التي أدت إلى اندلاع الحرب في لبنان عام ١٩٧٥.
- التأمّل في أسباب الحرب وتقييم تأثير كلٍّ منها بالإعتماد على أدوات عمل المؤرخين وأساليبهم لكتابة التاريخ.

## تعليمات الأنشطة:

يشرح المساعدون/المعلّمون الهدف من هذا الدرس للطلاب، ويتأكّدون من أنّ الطلاب يستكشفون «سبب اندلاع الحرب في لبنان عام ١٩٦٥». وسيوزّع المساعدون الطلاب ضمن مجموعاتٍ من ٥-٦ أفراد. ثم سيوزّعون في بداية الحصّة مهمّة هذه الجلسة، ومصادر هذا الدرس، وورقة عمل تقييم النشاط. بعد تنفيذ المهمّة، سيوجّه المعلّم جلسة لاستخلاص المعلومات، ثمّ يوزّع الواجب المنزلي وورقة التقييم.

**وهكذا بدأت الحرب في لبنان...**
**سؤال البحث:** لمَ اندلعت الحرب في لبنان عام ١٩٧٥؟

عانى لبنان من حرب دامت خمس عشرة سنة وما زالت البلاد تعاني تأثيراتها. وتختلف تفسيرات المؤرّخين لأسباب اندلاع الحرب التي بدأت عام ١٩٧٥ واستمرت حتى عام ١٩٨٩.

أنتم اليوم مجموعة من الباحثين الذين ينظرون في أسباب الحرب اللبنانيّة. ويتمثل هدفكم في تطوير رؤيتكم الخاصة للعوامل المسبّبة لها. كذلك ستستعملون المستندات التي وضعت بين أيديكم للإجابة عن سؤال البحث. وستعملون ضمن مجموعات من ٥-٦ أفراد، وتشركوننا في ما توصلّتم إليه من خلال شبكة مفاهيم تظهر العوامل التي أدّت إلى الحرب وأهميتها. وأمامكم ٣٠ دقيقة لتحضير عملكم ثم تعليقه وعرضه على زملائكم، ثم ستقدمون تعليقاتكم وآرائكم إلى زملائكم على ورق ملاحظات لاصق.

## إرشادات للمساعد:

لتحضير الشبكة، تُقدَّم إليك مجموعة من البطاقات المستطيلة وبطاقة واحدة دائرية الشكل كُتِبَت عليها كلمة «حرب». ستكتب كلّ عاملٍ من هذه العوامل على حدة على البطاقات المستطيلة المنفصلة التي أعطيَت لك. ثمّ ستلصق بطاقة «دائرة الحرب» على ورقةA٣ مرفقة، وتضع البطاقات المستطيلة بالقرب منها أو على مسافة منها وذلك بحسب أهميتها؛ وهكذا كلما كان المستطيل قريباً من دائرة «الحرب» عنى ذلك أنه يشكّل عاملاً أكثر أهمية. بعد ذلك ستوضح العلاقة بين كل عاملٍ والحرب، أو كيفية مساهمته في الحرب، من خلال جملة قصيرة تعلو السهم الذي يصلها بـ «دائرة الحرب». على سبيل المثال، يمكنك أن تكتب فوق السهم/أسفله، سببٌ غير مباشر للحرب أو سببٌ أساسي، أو تصنفه ضمن فئة أخرى من حيث النوعية أو الكمية، مثال تسبب بالكثير من الوفيات قبل بداية الحرب.

[٤] هذا الدرس من تأليف نايلة حمادة وخديجة المولى، عضوتان في الجمعيّة اللبنانية للتاريخ.
أُعيدت صياغته وتعديله ليتكيف مع غايات هذا المحور بإذنٍ من الجمعيّة.

ينبغي أن تعرضوا عملكم على الجدار ليتمكن زملاؤكم من تقديم آرائهم وتعليقاتهم عليه. وأمام الطلاب عشر دقائق ليجولوا في الصف ويتفحصوا عمل زملائهم ويدوّنوا تعليقاتهم وآرائهم على ورق ملاحظات لاصق. كذلك، أُعدَّت ورقة التقييم لتُبيِّن ما إذا كان هذا التمرين مفهوماً وتظهر كيف قام الطلاب الآخرون بصياغة وتوليف المعلومات بأنفسهم.

بعد عرض العمل، سيوزّع المعلّم ورقة التقييم لكي يظهر للطلاب كيفية وضع العلامات على عملهم/تقييمه له.

| | الأقل | | | الأكثر |
|---|---|---|---|---|
| | ١ | ٢ | ٣ | ٤ |
| **سير العمل:** | | | | |
| تعاون كل أعضاء المجموعة بشكل مثمر. | | | | |
| أشار أعضاء المجموعة إلى الأفكار الرئيسة أثناء قراءة المستندات. | | | | |
| ناقش أعضاء المجموعة مضمون المستندات بشكلٍ بنّاء. | | | | |
| أنجز العمل في الوقت المحدد. | | | | |
| **المحتوى**: | | | | |
| تبيّن شبكة المفاهيم أسباب الحرب اللبنانية. | | | | |
| تظهر شبكة المفاهيم كيف ساهمت هذه العوامل في الحرب. | | | | |
| المعلومات التاريخيّة دقيقة وموثّقة. | | | | |
| **الشكل**: | | | | |
| تحترم شبكة المفاهيم النموذج المقدَّم. | | | | |
| استُعمِلت الجمل القصيرة لإظهار العلاقة بين البطاقات المستطيلة و«دائرة الحرب». | | | | |
| تتضمّن كل بطاقة مستطيلة عاملاً واحداً ساهم في اندلاع الحرب عام ١٩٧٥. | | | | |
| شبكة المفاهيم واضحة ومن السهل قراءتها عن مسافة متر. | | | | |

### وهكذا بدأت الحرب في لبنان ...

يُجري المساعدون/المعلّمون جلسة لاستخلاص المعلومات بعد أن يُنجز الطلاب مهامهم ويطرحون عليهم الأسئلة التالية:

- ما الذي تعلّمتموه اليوم وكان مختلفاً عن أعمال البحث التي قمتم بها في السابق؟
- كيف تُسهم هذه المصادر المحدّدة في إغناء تعلّمكم؟
- هل تعتقدون أنّه من المهم تعليم دروس مماثلة في المدارس في كافة أنحاء لبنان؟ ولمَ برأيكم؟

### التحضير للحصّة المقبلة:

يوزّع المساعدون/المعلمون على الطلاب ورقة الواجب المنزلي لإنجازها للحصّة المقبلة على أن تتضمّن تعليمات لكتابة موضوع إنشاء ومعايير التقييم. يُحدّد المساعدون النقاط المحتملة لكلّ معيار.
من خلال عملكم ضمن مجموعات، حددتم أسباب مختلفة عدّة للحرب التي بدأت عام ١٩٧٥ ثمّ اطلعتم على أعمال المجموعات الأخرى. من هذا المنطلق، أكتبوا نصاً قصيراً تصفون فيه ثلاثة من العوامل الأبرز التي كان لها برأيكم الأثر الأكبر في اندلاع الحرب في لبنان.

| **عناصر تقييم موضوع الإنشاء** | النقاط المحتملة | التقييم الذاتي | تقييم المعلّم/ة |
|---|---|---|---|
| تمّ اختيار العوامل الثلاثة التي أدّت إلى اندلاع الحرب انطلاقاً من المستندات المرفقة بالمهمّة. | | | |
| تمّ توضيح العوامل وتأثيرها على اندلاع الحرب. | | | |
| يعكس النص فهماً عميقاً للعوامل التي أدت إلى اندلاع الحرب. | | | |
| جاء النصّ منظّماً ومقسّماً إلى فقرات. | | | |
| كُتِب النصّ بلغة سليمة. | | | |
| **ملاحظات:** | | | |

## الحرب في لبنان ١٩٧٥-١٩٩٠

في نيسان/أبريل عام ١٩٧٥، تعرّضت حافلة تنقل مجموعة من الفلسطينيين أثناء مرورها بعين الرمانة إلى إطلاق نار من قبل ميليشيا الكتائب اللبنانيّة؛ ساهمت هذه الحادثة في نشوء جو من التوتر الشديد وقد اعتبِرَت الشرارة التي أطلقت مرحلة صعبة جداً، تشبه بطرقٍ كثيرة الأوضاع التي كانت سائدة بين عامي ١٩٦٩ و١٩٧٣.

فعلى الصعيد الداخلي، كانت التوترات تتزايد: في صفوف الزعامات الطائفيّة التقليديّة، وبين الأحزاب اليمينيّة واليساريّة، كذلك بين الحركة النقابيّة الناشطة وسلطة سياسية تزداد ضعفاً يوماً بعد يوم، وأخيراً وليس آخراً، بين حركة مقاومة فلسطينية تغويها فكرة إقامة دولة ضمن الدولة، وجيش تمزّقه الانقسامات السياسيّة الداخليّة.

وعلى الصعيد الإقليمي، كانت رياح التغيير تعصف: كانت مصر على وشك توقيع معاهدة سلام مع إسرائيل، كخطوة أولى نحو الإنسحاب من النزاع في الشرق الأوسط، بينما كانت الخلافات العربيّة تتعمّق، وسوريا تشهد عزلة متزايدة. بالتوازي، على الصعيد الدولي، كانت الحرب الباردة في أوجها. حيث كانت الولايات المتحدة تحاول التعويض عن خسارتها في فييتنام من خلال تحقيق انتصار في الشرق الأوسط، وذلك عبر إضعاف دور الإتحاد السوفياتي، واستبعاده من هذه المنطقة الاستراتيجيّة من العالم. أما الإتحاد السوفياتي فكان يستعد لهجوم مضاد.

كمال حمدان، الأزمة اللبنانيّة: الطوائف الدينيّة، الطبقات الإجتماعيّة والهويّة الوطنيّة، ص ١٦٨ - ١٦٩، دار الفارابي ومعهد الأمم المتحدة لبحوث التنمية الإجتماعية UNRISD، ١٩٨٨

المستند رقم ١



**حافلة عين الرمانة مخردقة بالرصاص**

في ١٣ نيسان/أبريل عام ١٩٧٥، تعرّضت حافلة كانت تنقل مجموعة من الفدائيين الفلسطينيين أثناء مرورها بعين الرمانة، إحدى ضواحي بيروت، إلى إطلاق نار. وكانت الحافلة تُقِل ٢٧ فلسطينياً قضوا جميعهم في الحادث، فانفجر القتال على خط التماس بين الشياح وعين الرمانة... وبدأت حرب ستدوم ١٥ سنة.

مصدر الصورة: Lebanon Days of Tragedy ٧٥-٧٦, Joseph G Chami and Gerard Castoriades

المستند رقم ٢

بدأت التحركات بإضرابٍ طويل نظّمه تلامذة التعليم الثانوي في آذار/مارس ١٩٧٦ مطالبين بخفض الأقساط وإلغاء العلامة اللاغية على اللغة الأجنبية وتوحيد الكتب المدرسية. في مدينة صور، أطلق عناصر قوى الأمن الداخلي النار على تظاهرة طلابية فأردوا الطالب إدوار غنيمة قتيلاً. وخلال شهر حزيران/يونيو والأسابيع التي تلته، شهدت البلاد نشاطاً طلابياً محموماً على مستوى النزاع العربي – الإسرائيلي، مما أدى الى إغلاق المدارس والجامعات بشكلٍ رسمي واحتلال الشرطة لحرم الجامعة الأميركية في بيروت وطرد طلابها المعتصمين. وفي نيسان/أبريل ١٩٦٨ بدأ إضرابٌ لطلاب وأساتذة الجامعة اللبنانية إستمر ٥٠ يوماً. وقد طالب الأساتذة بزيادة الأجور وبالتثبيت، والطلاب بحرمٍ جامعي موحّد وزيادة المنح وإنشاء مطاعم في الجامعة. غير أنّ إدارة الجامعة لم تستجب لأي من المطالب.

[...] في آذار/مارس ١٩٧٢، أعلن الاتحاد إضراباً للضغط من أجل تحقيق مطالبه. وقد أقفلت الجامعات الخاصّة الأميركيّة واليسوعيّة، إلى جانب الجامعة العربية – تضامناً مع طلاب الجامعة الرسميّة. تجدد إضراب الجامعة اللبنانية في العام التالي ولم يتوقّف الإضراب إلا بعد تدخلّ الشرطة وطرد عدد من الأساتذة. وعام ١٩٧٢، شهد لبنان إضراباً عاماً على المستوى الوطني شمل ١٦٠٠٠ أستاذ في قطاع التعليم الرسمي يطالبون بزيادة الأجور والحق في التنظيم النقابي والتقاعد بعد ٢٥ سنة من الخدمة. استمرّ الإضراب شهرين وتم تعليقه بعدما أعلنت وزارة التربية التوقف عن دفع أجور الأساتذة.

هكذا باتت التظاهرات الطالبية مشهداً يومياً مألوفاً في شوارع بيروت وفي كافة المدن اللبنانية ... وحصلت آخر تظاهرة طلابية قبل اندلاع الحرب (عام ١٩٧٥).

فوّاز طرابلسي، تاريخ لبنان الحديث: من الإمارة إلى اتفاق الطائف، ص ٣٠٠ - ٣٠٥، دار رياض الريّس للكتب والنشر، عام ٢٠٠٨.

المستند رقم ٣



شارك الآلاف في تظاهرة أمام مبنى البرلمان اللبناني بعد إطلاق النار على عمال مضربين في معمل غندور للحلويات وتوقيفهم. فقُتِل عاملان وجرح ١٤. وكان العمّال قد أعلنوا بداية الإضراب في تشرين الثاني/نوفمبر ١٩٧٢.

المصدر: Lebanon Days of Tragedy ٧٥-٧٦, Joseph G Chami and Gerard Castoriades

المستند رقم ٤

بحسب عددٍ من المحللين، تستمد الأزمة جذورها من مخططٍ أميركي – إسرائيلي يهدف إلى فرض الحلّ السلميّ في الشرق الأوسط. وذلك من خلال إنشاء دولة فلسطينيّة مجاورة لإسرائيل، تكون قائمة بشكلٍ جزئي ضمن الأراضي اللبنانية، ولكنّها منزوعة السلاح.

ولهذا الغرض، يُصار إلى تقسيم لبنان وسوريا إلى كانتونات طائفيّة مستقلّة، مما يضع حداً لمعضلة مستعصية متجذرة بعمق في هذا الشرق. فتعيش اسرائيل بالتالي ضمن حدودٍ آمنة، ويسود النفوذ الأميركي في المنطقة.
وفي ضوء هذا الواقع، يفهم المحللون تماماً الموقف الأميركي المؤيد لتصاعد العنف في المنطقة العربية، وخصوصاً في لبنان. وبالفعل، بما أنّ إسرائيل ترفض رفضاً قاطعاً عودة اللاجئين الفلسطينيين الى وطنهم، والتعايش معهم، أقنعت الإدارة الأميركيّة بفشل التعايش المشترك بين الأديان المختلفة، مستشهدة بالتجربة اللبنانية وتداعياتها المدمرة. ... فكانت هذه بداية الأزمة اللبنانية وأحداثها القاسية.

أنطوان خويري، حوادث لبنان ١٩٧٥ – الجزء الأوّل، دار الأبجدية للصحافة والطباعة والنشر، ١٩٧٦.

المستند رقم ٥


بدأ الجيش الأردني بقصف المخيمات في مدينة الزرقاء
قرر الملك حسين أن يخطوا الخطوة الثانية فأعلن الأحكام العرفية
وسلم الحكومة للعسكريين برئاسة فلسطيني وشكل غرفة عمليات

فيما يصل مستشار الرئيس التوني للشؤون الفلسطينية إلى تل أبيب
● غولدا مائير تبحث اليوم في واشنطن بمهمة يارينغ وخريطة الأمن
● أمريكا تؤكد أن إسرائيل خرقت وقف النار.. مثلما مثل مصر

بعد أحداث «أيلول الأسود» عام ١٩٧٠، طُردَت الفصائل الفلسطينية من الأردن إلى لبنان. وكنتيجة لذلك، اشتعلت الحرب في لبنان حيث أسس ياسر عرفات ما يسمى بـ «جمهورية الفكهاني»، وهي منطقة داخل بيروت خاضعة للسيطرة الفلسطينية المطلقة.

المصدر: https://uncarab٤٠٨.web.unc.edu/

المستند رقم ٦

عند إعادة النظر في فترة ما قبل الحرب، لا يستطيع المرء إلا أن يلاحظ الدور البارز الذي أدته المقاومة الفلسطينية على الساحة اللبنانيّة.

[...] شهدت المنظّمة الفلسطينية «فتح»، الموجودة في مخيّمات متناثرة في ضواحي المدن وفي ظل ظروف حياتيّة رديئة، سواء في لبنان أو في غزّة، أو الأردن أو سوريا، توسعاً كبيراً. فقد نمت من مجموعة صغيرة شكّلها عدد من الناشطين في الكويت عام ١٩٥٨، إلى حركة تحرير وطني تزداد شعبية. وبعد انطلاق النضال المسلّح، في مطلع عام ١٩٦٥، بدأ سكان المخيّمات عملية تنظيم ذاتي، وقد تلقى البعض منهم، في السر، تدريباً على استخدام السلاح. وبذلك باتت هذه المخيّمات منشأً للصراع المسلح.

[...] وقد بدأ الوجود الفلسطيني المسلّح في لبنان بالتمدد بعد عام ١٩٦٧ ... مما حوّل لبنان بأكمله إلى «قاعدة آمنة» للمقاومة الفلسطينية، على مستوى النشاط السياسي والمسلّح. وقد بقي كذلك إلى عام ١٩٧٥، وحتى إلى عام ١٩٨٢. لكنّ لبنان كان يقوم بمجازفات خطيرة.

سمير قصير، حرب لبنان من الشقاق الوطني إلى النزاع الإقليمي ١٩٧٥ - ١٩٨٢ ، ص ٦١ - ٦٢ دار النهار، ٢٠٠٧.

المستند رقم ٧



أبرِم اتفاق القاهرة بين قائد الجيش اللبناني، الجنرال إميل البستاني وياسر عرفات، رئيس منظمة التحرير الفلسطينيّة، بحضور الأمين العام لجامعة الدول العربيّة محمود رياض. وقد أقر الاتفاق بالوجود السياسي والعسكري لمنظمة التحرير الفلسطينية على الأراضي اللبنانية، وتغاضى عن الأنشطة التي تقوم بها الميليشيات الفلسطينية إنطلاقاً من لبنان. كذلك، حمى هذا الإتفاق الفلسطينيين من محاولات نزع سلاحهم . غير أنّ بعض الأحزاب اعتبرت هذا الاتفاق إنتهاكاً لسيادة لبنان.

المصدر: Lebanon Days of Tragedy ٧٥-٧٦, Joseph G Chami and Gerard Castoriades

المستند رقم ٨

عُقِد اجتماعٌ مهم جداً بين الرئيسين بشارة الخوري ورياض الصلح تم فيه الاتفاق على الخطوط العريضة لـ«الميثاق الوطني» الذي أعتبره المسلمون بمثابة استقلال عن الانتداب الفرنسي، فيما اعتبره المسيحيون انفصالاً عن سوريا والعرب.

وبالرغم مما سبق ذكره، كان شبح الطائفية يهدد البيان الوزاري الأوّل الذي ينص في مسوّدته عل أنّ «لبنان بلدٌ عربي ذو وجهٍ مسيحي». وبعد نقاش طويل تم استبدال هذه الجملة بعبارة أخرى هي : «لبنان بلدٌ مستقل ذو وجهٍ عربي».
وقد كشف هذا الميثاق عن اتجاهاتٍ جديدة:

١. تخلي عددٍ من السياسيين المارونيين، ومن بينهم، بشارة الخوري ويوسف السودا عن فكرة الضمانات الفرنسية.
٢. تخلي الحركة الوطنية السورية عن الأقضية اللبنانية الأربعة (بعلبك، والمعلقة، وحاصبيا، وراشيا) واعترافها بحدود لبنان التي رسمها الانتداب الفرنسي عام ١٩٢٠، في محاولة لإقناع موارنة لبنان بتبني سياسة الإستقلال.
٣. كان المسلمون الوطنيون يطالبون بوحدة لبنان على الرغم من تقسيمه، ووجدوا أنّ ضم الأقضية الأربعة إلى سوريا يعني بقاء جبل  لبنان جزيرة طائفية مستقلة تحت حماية أجنبية.

واعتبر البعض أنّ الميثاق الوطني قد صدر عن سياسيين محافظين، مسيحيين ومسلمين، وفي طليعتهم بشارة الخوري الماروني ورياض الصلح السني. وكان الهدف منه تجنب خضوع لبنان للحماية الأجنبية والوحدة العربية.

حسان حلاّق. تاريخ لبنان المعاصر ١٩٠٣- ١٩٥٣، دار النهضة العربية، الطبعة الثالثة، عام ٢٠١٠، صفحة ٢٢٧- ٢٢٨.

المستند رقم ٩

وتفسر هذه التباينات في تكوين الدولة إذ إنّها تتمحور حول الموارنة، وعلى الرغم من المساهمة القيّمة للمثقفين الموارنة في الحركة الوطنية العربية – السورية، تميّز الحيّز الإيديولوجي للدولة الجديدة بفرادة لبنانية بحتة.
وبالفعل، كشفت هذه الايديولوجية عن عددٍ من الثغرات الناتجة عن تأكيد تجذّر لبنان تاريخياً في الجبل، بمنأى عن الأجزاء المتبقية من بلاد الشام. لذلك استمدت القراءة الغيبيّة للتاريخ شرعيتها من البقاء والاستمرارية المزعومين لكيان يتمتّع بسيادة نسبية منذ عهد الإمارة المعنيّة، ومن التقليد المتمثل في الكنيسة الوطنيّة منذ القرن الثامن. فظهر السعي إلى الشرعية، مع المزيد من الغيبيّة، لتبرير توسّع الجبل نحو المدينة، وذلك من خلال تبنّي إرث مدن فينيقيا التجاريّة.
وقد تجاهل هذا الحيّز الإيديولوجي القيادات العربية التي دعت المسلمين إلى الانضمام إلى لبنان الكبير، بغض النظر عن العروبة الثقافيّة للموارنة أنفسهم.

وقد تعمّق هذا الانقسام بسبب العلاقة المثيرة للجدل مع الغرب، علاقة ورثها المجتمع من الفترة التي سبقت قيام الدولة. وعلى الرغم من التخلّي عن الحماية الفرنسيّة التي رسّخها الميثاق الوطني عام ١٩٤٣، ارتسمت صورة بنّاءة لفرنسا ضمن الأوساط المارونيّة [...] أمّا بالنسبة إلى المسلمين، فقد اختلفت الأمور بالتأكيد، إذ كان للصدمة المزدوجة الناتجة من انهيار الامبراطورية العثمانيّة وهزيمة ميسلون أثر عميق، وقد ألهبتها الحاجة إلى مواجهة الغرب.

سمير قصير، حرب لبنان من الشقاق الوطني إلى النزاع الإقليمي ١٩٧٥ - ١٩٨٢، ص ٥٣ – ٥٤ دار النهار، ٢٠٠٧

المستند رقم ١٠

## مصادر إضافيّة

اتفاق الطائف، هو اتفاقٌ تم التوصل اليه بوساطة من المملكة العربية السعودية في ٣٠ أيلول/سبتمبر عام ١٩٨٩ في مدينة الطائف، في المملكة العربية السعودية، وصادق عليه ٦٢ نائباً لبنانياً من أصل ٧٣. وقد أنهى هذا الاتفاق الحرب الأهلية اللبنانية.

**وثيقة الوفاق الوطني - اتفاق الطائف**

**١. المبادئ العامة**

أ. لبنان وطن سيد حر مستقل، وطن نهائي لجميع أبنائه، واحد أرضاً وشعباً ومؤسسات، بحدوده المنصوص عليها في الدستور اللبناني والمعترف بها دولياً.
ب. لبنان عربي الهوية والانتماء، وهو عضو مؤسس وعامل في جامعة الدول العربية وملتزم بمواثيقها، كما هو عضو مؤسس وعامل في منظمة الأمم المتحدة وملتزم بميثاقها. وهو عضو في حركة عدم الانحياز...
ج. الإنماء المتوازن للمناطق ثقافياً واجتماعياً واقتصادياً ركن أساسي من أركان وحدة الدولة واستقرار النظام .
د. العمل على تحقيق عدالة اجتماعية شاملة من خلال الإصلاح المالي والاقتصادي والاجتماعي .
هـ. لا شرعية لأي سلطة تناقض ميثاق العيش المشترك.

**٢ . الإصلاحات السياسية**

أ. مجلس النواب
ب. إلى أن يضع مجلس النواب قانون انتخاب خارج القيد الطائفي توزع المقاعد النيابية وفقاً للقواعد الآتية:
- بالتساوي بين المسيحيين والمسلمين.
- نسبياً بين طوائف كل من الفئتين
- نسبياً بين المناطق

ج. يزاد عدد أعضاء مجلس النواب إلى (١٠٨) مناصفة بين المسيحيين والمسلمين. أما المراكز المستحدثة، على أساس هذه الوثيقة، والمراكز التي شغرت قبل إعلانها، فتملأ بصورة استثنائية ولمرة واحدة بالتعيين من قبل حكومة الوفاق الوطني المزمع تشكيلها.

المستند أ

وتفسر هذه التباينات في تكوين الدولة التي تتمحور حول الموارنة، وعلى الرغم من المساهمة القيّمة للمثقفين الموارنة في الحركة الوطنية العربية – السورية، تميّز الحيّز الإيديولوجي للدولة الجديدة بفرادة لبنانية بحتة.

وبالفعل، كشفت هذه الايديولوجية عن عددٍ من الثغرات الناتجة عن تأكيد تجذّر لبنان تاريخياً في الجبل، بمنأى عن الأجزاء المتبقية من بلاد الشام. لذلك استمدت القراءة الغيبيّة للتاريخ شرعيتها من البقاء والاستمرارية المزعومين لكيان يتمتّع بسيادة نسبية منذ عهد الإمارة المعنيّة، ومن التقليد المتمثل في الكنيسة الوطنيّة منذ القرن الثامن. فظهر السعي إلى الشرعية، مع المزيد من الغيبيّة، لتبرير توسّع الجبل نحو المدينة، وذلك من خلال تبنّي إرث مدن فينيقيا التجاريّة.
وقد تجاهل هذا الحيّز الإيديولوجي القيادات العربية التي دعت المسلمين إلى الانضمام إلى لبنان الكبير، بغض النظر عن العروبة الثقافيّة للموارنة أنفسهم.

وقد تعمّق هذا الانقسام بسبب العلاقة المثيرة للجدل مع الغرب، علاقة ورثها المجتمع من الفترة التي سبقت قيام الدولة. وعلى الرغم من التخلّي عن الحماية الفرنسيّة التي رسّخها الميثاق الوطني عام ١٩٤٣، ارتسمت صورة بنّاءة لفرنسا ضمن الأوساط المارونيّة [...] أمّا بالنسبة إلى المسلمين، فقد اختلفت الأمور بالتأكيد، إذ كان للصدمة المزدوجة الناتجة من انهيار الامبراطورية العثمانيّة وهزيمة ميسلون أثر عميق، وقد ألهبتها الحاجة إلى مواجهة الغرب.

سمير قصير، حرب لبنان من الشقاق الوطني إلى النزاع الإقليمي ١٩٧٥ - ١٩٨٢، ص ٥٣ – ٥٤ دار النهار، ٢٠٠٧

المستند ب

# الدرس الخامس – رواية القصص

## الأهداف التعلُّميّة:

- يلجأ الطلاب إلى رواية القصص لوصف أحد أوجه الحرب الأهلية اللبنانية.

## تعليمات الأنشطة:

يُقسم الصفّ إلى ثلاث مجموعات، على أن تعمل اثنتان منها على رواية قصّة حادث من وجهات نظر مختلفة، أمّا المجموعة الثالثة فتضطلع بدور مراقبٍ هدفه **إعادة بناء الحادث وإظهار أوجه الشبه بين القصص.**

**اختيار الحدث لرواية القصة**
يعمل المعلّمون مع أفراد الصفّ على اختيار حدثٍ تاريخي (من الحرب الأهلية اللبنانية) تم تمثيله أو النظر إليه من وجهات نظرٍ عدّة. ثمّ يُقسمهم إلى ثلاث مجموعات. تقوم المجموعة الأولى بإعداد «القصة ١» للحدث وسردها من وجهة نظر معينة، وتروي المجموعة الأخرى قصة من وجهة نظرٍ أخرى مختلفة، وهي «القصة ٢».

**إعداد القصة**
تعدّ كلٌّ من المجموعتين سردها المختلف للقصة.

**قصص الوساطة**
تضطلع المجموعة الثالثة بدور المراقب. فيما تستعدّ المجموعتان الأولى والثانية، تعمل المجموعة الثالثة على وضع أسئلة تسمح بعرض القصتين والاهتمامات المشتركة بينهما. وينبغي أن تساعد الأسئلة في تحديد أوجه الشبه والاختلاف بين القصّتين. يساند المعلّم هذه المجموعة في عملها.

كذلك، تشكّل الأسئلة الواردة في المحور الرابع تحت عنوان «إدارة النزاع» إحدى الأدوات المقترحة للمساندة في عمليّة وضع الأسئلة اللازمة هنا.

## مثال عن الأسئلة:

- ما هي القضية المطروحة؟
- ما كانت الأفعال؟ وكيف جاء رد الفعل عليها؟
- ما مدى قرب الراوي/السارد من الحادث التاريخي؟
- ما هي العواطف التي سمعتها أو لاحظتها خلال رواية القصة؟

فيما تروي مجموعتا «القصة» قصصهما، تدوّن مجموعة «المراقب» الملاحظات ثمّ تطرح بعض الأسئلة التي حضّرتها. بعد ذلك، تُعدّ خلاصة القصتين في غضون ٧ دقائق، وذلك من خلال تحديد أوجه الشبه والاختلاف بين ما سمعوه وما استنتجوه.

ثمّ، يعرضون ما توصلوا إليه على مدى خمس دقائق.

أسئلة لاستخلاص المعلومات
يعمد أفراد الصفّ إلى استخلاص المعلومات من تجاربهم في رواية القصص:
- أين تكمن الصعوبة الكبرى في هذا التمرين؟
- كيف شعرتم كفردٍ من مجموعة القصة ١، ومجموعة القصة ٢، ومجموعة المراقب؟
- هل شعر المراقبون بارتباطٍ أكبر بإحدى القصص؟ لماذا برأيكم؟

**ملحق – «المأزق اللبناني «The Lebanon Quagmire**

كتبه نوبار هوفسبيان – في مجلة «ذا نايشن «The Nation بتاريخ ٦ حزيران/يونيو ١٩٨١

686 The Nation. June 6, 1981

# ARTICLES.

NATION—OR ARTIFACT?

## The Lebanon Quagmire

NUBAR HOVSEPIAN

Over the past few weeks the Middle East has hovered on the precipice of war, with Syria, Israel and their proxies the main belligerents. Once again a weak, factious Lebanon has served as an irritant and a pretext for power moves by its neighbors.

For Prime Minister Menachem Begin, faced with a critical electoral challenge from the Labor Party, the crisis provides an opportunity for making political hay with calls for total Syrian withdrawal from Lebanon. He asserts Israel's total airspace hegemony and rallies support for the "beleaguered" Christian army of Maj. Saad Haddad. In turn, the ultra-right Lebanese Phalangists, who triggered the recent fighting in Zahle, have stepped up their drive to win acceptance as the sole political and military force in Lebanon before the 1982 Presidential elections. Whether this smoldering situation flares up in war or not, the questions remain: what are the underlying causes of the civil strife in Lebanon that has continued since the civil war of 1975-76? And is a resolution of the conflict possible?

Many of us who lived through the civil war of Lebanon in 1975 were driven to seek answers in history, and this led us to the consideration of the evolution of the "confessional" system derived from the Arabian "millet"—a system of quasi-autonomous ethnic religious communities instituted by the Ottomans, which provided for a form of centralized control over decentralized religious groups. The latter paid taxes to the former. This relationship has served both to strengthen existing sects and undermine the formation of an effective state. The millet system was also helpful to the Europeans in their successful political and economic penetration of the Ottoman Empire.

We concluded that this system led to the politicization of religious bodies. It produced and often required the existence of political organizations with feudal-style leaders representing the various sects and vying with other such organizations for a share of Lebanon's resources. This system evolved over two centuries, between the seventeenth and the nineteenth. In 1943, it was codified into a binding national charter, under French sponsorship. At present, there are fifteen officially recognized sects. By necessity each Lebanese must belong to one of these sects; otherwise he is a nonperson. Each sect has a formal leadership, promulgates laws governing marriage, inheritance and other personal matters, maintains courts and juridical procedures, elects deputies to parliament, sponsors political parties, runs schools with educational orientations that are often hostile to the other communities and provides hospitals, health and other social agencies.

All of these factors engender clannishness within Lebanese society and promote, to a limited extent, the geographical segregation of the religious-ethnic groups. The system promotes separateness among the Lebanese on the basis of their sectarian identity; it enhances sectarian suspicions and allegiances. Therefore, real power lies in the sectarian institutions, and the state's ability to govern is greatly diminished.

The system lacks the ability to resolve the internal conflicts that are endemic to Lebanon. Thus, intervention by foreign powers has always been necessary when internal conflicts rage out of control. In the 1970s, the system began to disintegrate because of two new elements. The first was the rise of disparities between classes, whose needs and demands could neither be accommodated nor forcibly suppressed. The second was the absence of foreign powers willing to intervene and resolve the conflict as in the past. This development came about primarily because of the basic split among regional and world powers caused by the Arab-Israeli conflict. But when direct intervention became unattractive, it was replaced by the use of local proxies.

Israel seems to have had the earliest and the most clearly formulated plans for the latter kind of intervention. David Ben-Gurion believed that Lebanon was the weakest link in the Arab chain. On May 16, 1955, during a joint meeting of senior officials of the Defense and Foreign Affairs ministries, Ben-Gurion insisted that Israel do something about Lebanon. Moshe Sharett, the then Israeli Foreign Minister, records the following in his recently published diaries:

> According to him [Moshe Dayan] the only thing that's necessary is to find an officer, even just a major. We would either win his heart or buy him with money, to make him agree to declare himself the savior of the Maronite population. Then the Israeli Army will enter Lebanon, will occupy the necessary territory, and will create a Christian regime which will ally itself with Israel. The territory from the Litani southward will be totally annexed to Israel and everything will be all right. [Quoted in Livia Rokach's *Israel's Sacred Terrorism*.]

Some twenty years later Major Haddad became one of Lebanon's "Christian" saviors, providing Israel with a buffer zone to facilitate its systematic attacks against South Lebanon and many other parts of the country.

The 1970s witnessed a deterioration in the economic well-being of large parts of the Lebanese population. The increased foreign investment that entered Lebanon never filtered down to the working people. The economy could be characterized as a relay station between Western capital and markets of the East. Beirut's reputed affluence presented a

*Nubar Hovsepian is a Fellow at the Institute for Arab Research (Beirut) and is pursuing a Ph.D. in political science at the Graduate Center of the City University of New York.*

facade of stability to outside observers, but internally it aggravated social tension because of the system's inability to deliver the needed goods to its people. Large-scale emigration and internal migration to the cities (by 1970, 19 percent of the labor force lived in rural areas compared with 49 percent in 1959) resulted in the founding of "poverty belts" and "tin cities" in and around Beirut, Sidon and Tripoli. These places were the center of the fighting in 1975-76.

Contrary to the sectarian-based system, economic protests broke out that were national in scale and class-based. Repeated strikes by workers, peasants, students and fishermen were staged. In 1974, during a thirty-five-day period from March 26 to April 29, there was at least one strike every day and a three-day national general strike. The strikes, which were precipitated by demands for higher wages and better working conditions, broke out in all corners of Lebanon; the Lebanese Army had to be mobilized to quell the protests. As a result, the central government's authority was severely hampered. The economic basis of the unrest was a new development.

On February 25, 1975, a fisherman's strike was organized in Tripoli, in part to protest the near monopoly control of the fishing industry by the Protein Company of which Lebanon's former president, Camille Chamoun, was board chairman and general manager. On February 26, the same strike moved to Sidon. All Sidon rallied to the fishermen's cause. The army, however, was sent in to crush it. Maarouf Saad, a leader of the progressive movement, received fatal wounds.

While the people in the South were engaged in a mass uprising against the army, the right-wing Catholic parties organized Army Day demonstrations on March 5. The civil war had started. In large parts of the country the army was viewed as the instrument of the Maronite sect, and the political leadership of the Maronites had correctly perceived that the social unrest was a direct challenge to their hegemony over the sectarian system.

Meanwhile, after approximately two decades during which radical nationalism set the tone of Arab politics, a shift to the right took place in the 1970s. This shift was induced by the regimes and classes who benefited from the increasing oil wealth, which lowered the moral standards of civil and political life in the Arab world. Corruption became a way of life. Amassing huge windfall profits, rather than building national institutions, became the order of the day. Most of the Arab Middle East, because of its wealth, its geographical importance and its proximity to resources, was willingly incorporated into the Western and, more particularly, the American camp. This development meant that Arab progressivism was doomed.

Lebanon seemed to be a conspicuous exception to this pattern. In 1971, the Lebanese National Movement (L.N.M.), consisting of thirteen organizations, and the Palestinian Movement (P.M.) had forged an alliance, whose potential alarmed not only the right-wing political parties of the Maronite sect but also Lebanon's neighbors—Israel, Syria and the conservative Arab states. The latter feared an eventual challenge to the sectarian system in Lebanon, which would result in the formation of a democratic secular state animated by ideals of equality similar to those of the French Revolution of 1789.

For despite the conservative trend in the Arab world, Lebanon and its capital city of Beirut had become the center of the dissemination of ideas to the Arab world. Beirut was

*the* haven for political exiles, and the center of publishing and writing. Its ferment was an expression of silenced voices elsewhere in the Arab world and in occupied Palestine.

Events in Lebanon cannot be understood in isolation; they must be viewed as three concentric circles—local (internal Lebanese dynamics), regional (the role of the neighboring states) and international power politics (particularly by the United States). A corollary of this is that major events or the policies of any of the actors in the Lebanese drama can be explained only by viewing them within the context of the three concentric circles. Here an example will be useful.

In June 1976, the L.N.M. and the P.M. were in the ascendant. The central authority of the Lebanese state had for all practical purposes disintegrated. On the other side, the right-wing Maronite parties (the Phalangists and the National Liberal Party, or N.L.P.) were retreating. At this juncture Syrian troops entered Lebanon in full force and restored the internal balance of power. Syria's aims were, at first, to insure the continuation of the sectarian system and to preserve the status quo that emerged from the 1958 civil war, expressed in the slogan "No vanquished and no conqueror!" This policy gave the right wing a new lease on life. Second, Syria feared that the formation of a democratic secular state in Lebanon would pose a direct challenge to its own Moslem government. Ironically, Israel was also opposed to democratic secularism because it would prevent the establishment of its "Christian buffer." By this time, international efforts were under way to convene the Geneva Conference, and Syria was keen to maintain a "Palestine card" in its hand to strengthen its position in the possibly ensuing negotiations. Both the United States and the Soviet Union (potential cosponsors of the proposed Geneva conference) wanted Syrian participation in the settlement of the Arab-Israeli conflict and so supported its intervention. Maintenance of the status quo in Lebanon was imperative if the foregoing aims were to be realized. And so the Syrian presence in Lebanon was legitimized through the formation of the Arab Deterrent Force by the Arab League, to be bankrolled primarily by Saudi Arabia.

But by 1977-78, Syria's role in Lebanon had changed. The internal balance was shifting favorably toward the right wing, primarily because of the support by Israel, Syria and the West. As a result of this tilt in its favor, the right wing began to push for partition or cantonization to supersede the sectarian system; moreover, the Soviet Union's role in the Middle East was diminished as the United States became the guarantor of the Camp David "peace treaty." Both Syria and the Palestinians rejected the Camp David accord, however, believing that they were its targets. As a result, Syria's main interest lay in maintaining the status quo, and so the right wing's efforts, supported by Israel, to either partition or gain control of Lebanon, became a threat to it. The Lebanese National Movement, which still held to the belief that Lebanon must become a democratic secular state, but opposed the Phalangists and was Arabist in outlook, found an ally in Syria, its opponent in 1976.

The civil war flowed on like a river out of its banks, taking new twists and turns. In December 1980, the Phalangists secured a foothold in Zahle, an area populated mostly by Greek Catholics (Melkites), and threatened to establish a strategic corridor through the valley to link up with Major Haddad's forces in the South. The potential danger in these developments to the internal balance was perceived by both the Syrians and the L.N.M. The timing of the Phalangist actions was in part based on their expectations of an increased Israeli role in Lebanon. And Israel's increasing bombing and shelling of Lebanon were in turn based on its expectation that the new Reagan Administration would not publicly criticize its actions. (National Security Adviser Richard Allen's ill-chosen reference to Israel's raids on Lebanon as a form of "hot pursuit" is a case in point.)

All these developments served to accelerate the process of political polarization in Lebanon, thus reducing the likelihood of any national accord among the various factions. From the outset of the war in 1975 two competing tendencies dominated the political stage. The first was represented by the forces of the right who sought to maintain the sectarian system intact. Its main representatives were the Phalangist Party under Pierre Gemayel, and the N.L.P. under Chamoun, which united in a right-wing coalition known as the Lebanese Front (L.F.). In July 1980, the Phalangists diminished the N.L.P.'s power, and thus established their undisputed dominance in the coalition.

For its part, the Lebanese National Movement has, since 1975, opposed the apportioning of political power through the old sectarian formulas. (Since 1943, political power in parliament has been based on a 6 to 5 ratio of Christians to Moslems.) Instead, they have continually advocated a restructuring of Lebanese society that would lead to a secular democracy. This campaign was dubbed by the late Kamal Jumblatt Lebanon's "1789 in the making."

On December 23, 1980, the Lebanese Front published its terms for a settlement in a "historic document." This affirmed the front's commitment to a "united Lebanon," which was defined as a collection of self-governing sectarian communities located within Lebanon's international borders, each of which was to have total autonomy with both political and geographic guarantees. There was, however, to be Maronite political domination of all important state offices. The front asserted that Lebanon "is not to be absorbed by its Arab and Moslem neighbors"; rejected resettlement of foreigners in Lebanon, particularly of Palestinians; and demanded an end to Syrian occupation. The proclamation claimed to speak on behalf of all Lebanese Christians—even though Amin Gemayel, Pierre Gemayel's son and a leader of the Phalangists, has admitted that "the great majority of Christians live outside" the rightist redoubt, and they in fact are not and have never been politically and socially homogeneous. The L.N.M. also demands a "unified Lebanon," but one that is secular and democratic. Its leaders view themselves as part and parcel of the Arab world and its quest for liberation, social progress, democracy and unity.

To sum up: the L.F. is particularist and sectarian, and the

the early years of the civil war up through 1977-78, the Lebanese Communist Party had a sizable Shiite membership (estimated to be up to 65 percent of total membership). This number decreased noticeably due to Shiite defections to Amal—a sectarian organization that now claims to represent all Shiites.

Sectarian practices increased at an alarming rate in 1975-76. The cease-fire of 1976 did not end the conflict. On the contrary—it provided the climate of uncertainty in which it flourished. Moreover, since 1976 Lebanon has been the arena for several wars, both internal and proxy ones. Now, in view of the present "missile crisis," the composite picture is not very encouraging. Chaos seems to be the only possible order of the day. If the conflict continues much longer, the future of a united Lebanon will become an increasingly remote possibility. Indeed the state of Lebanon itself as an entity may soon become an artifact of history. □



# المحور الرابع
## السلام من مناظير عدّة

| | |
|---|---|
| **الأساس** | يتيح هذا المحور للمتعلّمين إستكشاف الجوانب النظريّة للدراسات المتعلّقة بالسلام (السلام الإيجابي والسلبي، والعنف واللاعنف (المُسالَمة)، والنزاع) بالإضافة إلى فهمهم العملي للمفاهيم الرئيسة. وسينخرط المتعلمون في سلسلةٍ من الأنشطة التي ستعرّفهم على هذه المفاهيم، بدءاً من تجاربهم الخاصّة، وصولاً إلى فهمهم النظري والفرص المتاحة أمامهم للتطبيق. وتهدف الأنشطة الواردة في الدرس الثاني إلى حثّ المتعلّمين على التناقش حول الأبعاد الإجتماعية للفقر، والعنصرية، وأشكال العنف الهيكلي. |
| **المصطلحات الأساسية** | العنف، والعنف المباشر، والعنف الهيكلي، والسلام الإيجابي، والسلام السلبي، ويوهان غالتونغ، والنزاع، والحل، وبناء السلام، والتحوّل، وأساليب النزاع، وإدارة النزاع، والإصغاء الفعّال، والتواصل اللاعنفي. |
| **المكوّنات** | **الدرس الأوّل:** إستكشاف السلام<br>**الدرس الثاني:** إستكشاف العنف والسلام<br>**الدرس الثالث:** إستكشاف النزاع والسلام (الجزء الأوّل)<br>**الدرس الرابع:** إستكشاف النزاع والسلام (الجزء الثاني)<br>**الدرس الخامس:** عناصر النزاع<br>**الدرس السادس:** أساليب النزاع ومهارات التواصل |
| **الموارد (المواد)** | المواد المحضّرة، وحاسوب محمول، وجهاز عرض بشاشة LCD، واتصال بالانترنت، برنامج مايكروسوفت باور بوينت PowerPoint/ أو غيره من البرامج، ولوح ورقيّ قلّاب، وأقلام تخطيط (ماركر)، والفيلم الوثائقي: الصداقة (اللا)محدودة. |
| **التطبيقات الصفّية** | • مكن الإستعانة ببعض الأنشطة الواردة في مخططات الدروس ١، و٢، و٣، و٤ في الإطار الصفي من أجل حثّ المتعلّمين على التفكير في المفاهيم المرتبطة بـ «السلام» و«النزاع» وتفعيلها وهي مفاهيم مدرجة في المناهج الدراسيّة لمادة التربية المدنيّة في الصفوف في لبنان.<br>• يعرض الدرس الثاني «أنواعاً» مختلفة من العنف، لا سيّما العنف الهيكلي. ويمكن اللجوء إلى هذه الأنشطة لتطبيق بعض المفاهيم/الموضوعات الإجتماعية كالفقر والعنصرية، المدرجة في المناهج الدراسيّة اللبنانية لمادة علم الإجتماع.<br>• في ما يتعلّق بالوقت الذي يتعدّى الوقت المخصّص للتطبيق الصفّي، يستطيع المعلّمون أن يختاروا أنشطة بارزة تتناسب مع الإطار الزمني للحصّة أو أن يعطوا الدرس على حصّتين.<br>• يمكن تطبيق هذه الدروس في ورش عملٍ تدريبيةٍ تُقام في المدارس أو في أطرٍ أخرى. |

# الدرس الأول – إستكشاف السلام

**الأهداف التعلُّميّة:**

- يتأمل الطلاب في تصوراتهم المرتبطة بالسلام ويعرّفون المفهوم بشكلٍ جماعيٍّ.

**تعليمات الأنشطة:**

**النشاط أ:** تأمّل الصفّ في كلمة «السلام»

يستهلّ المساعدون/المعلّمون هذا الدرس بطرح سلسلةٍ من الأسئلة على الطلاب من أجل إشراكهم في تعريفهم المعياري لكلمة «السلام» من خلال نقاشٍ يشمل الصفّ كله.

أسئلة لاستخلاص المعلومات:

١. ما هي الكلمات التي تخطر لكم عندما يُطلّب منكم توصيف «السلام»؟
٢. هل يمكنكم تصنيف هذه الكلمات ضمن مجموعاتٍ أكبر؟ (المشاعر، والقيم، والحقوق، والأنظمة ..؟).

**النشاط ب:** عمل جماعيّ حول «السلام»

يقسّم المساعدون/المعلّمون أفراد الصفّ إلى مجموعاتٍ من ٤ إلى ٦ أفراد (بحسب حجم الصف) يقدمون عرضاً مصغراً يتناول هذه الأسئلة. ثم يقدّم الطلاب الاكتشافات/الإجابات التي توصّلوا إليها معتمدين الأسلوب/الطريقة التي يريدونها. دع الطلاب يجيبون عن هذه الأسئلة، كلّ واحدٍ في مجموعته، أمّا الوقت المتبقّي من النشاط، فيُخصّص لتقديم عروضهم.

- ماذا يعني لكم السلام ؟
- كيف يظهر «السلام» في مختلف أوجه حياتكم؟ (المنزل، والصفّ، والمدرسة، والمجتمع، والمدينة، والدولة) يُسمَح للطلاب بأن يقترحوا سياقاتٍ أخرى؛ ويمكن للأمثلة أن تشمل الأماكن الدينية كالكنائس والمساجد.
- اكتبوا تعريفاً لـ «السلام».

**النشاط ج:** تعريف جماعي لكلمة «السلام»

يطلب المساعدون/المعلّمون من الطلاب أن يعطوا بشكلٍ جماعي تعريفاً للسلام.

**الخاتمة**

يسأل المساعدون/المعلّمون الطلاب إن كانت لديهم أي تساؤلاتٍ حول هذا الدرس، ويساعدونهم في بعض الأسئلة التأمّليّة، منها:

- ماذا تعلّمتم اليوم؟
- هل واجهتم أيّ صعوبة؟
- هل من أمر تودّون القيام به بطريقةٍ مختلفةٍ في الحصّة المقبلة؟

# الدرس الثاني – إستكشاف العنف والسلام

**الأهداف التعلُّميّة:**

- التأمّل في فهم الطلاب وتصورهم المعياريّ للعنف.
- تعرّف الطلاب على المفاهيم الأساسيّة للدراسات المتعلّقة بالعنف والسلام

**تعليمات الأنشطة:**

**النشاط أ:** تصوير العنف

يطلب المساعدون/المعلّمون من الطلاب أن يتوزعوا ضمن مجموعاتٍ من ستة أشخاص. وتقضي مهمتهم باختيار صورة/شريط فيديو يظهر المفاهيم/الأفكار التي تمثّل تصوّرهم للعنف. ويستطيع الطلاب أيضاً أن يُعدّوا سيناريو ويمثّلوا أدواره بهدف إظهار «العنف». ثم يقدّم الطلاب أعمالهم.

يستعرض الطلاب أعمالهم.

**النشاط ب:** فهم العنف

يطرح المساعدون/ المعلّمون على الطلاب أسئلة لاستخلاص المعلومات المتعلقة بالنشاط السابق.

أسئلة لاستخلاص المعلومات:

- كيف ترتبطون بما رأيتموه من مشاهد/صور/شريط فيديو؟
- ما هو المشهد/الصورة/الشخصية التي تعاطفتم معها أكثر من سواها؟
- كيف يمكننا تعريف العنف بشكلٍ جماعيّ؟

يحرص المساعدون/المعلّمون على التوصّل إلى تعريفٍ جماعيٍّ للعنف.

**النشاط ج:** محاضرة تتناول العنف والسلام

يعدّ المساعدون/المعلّمون محاضرةً موجزة عن العنف والسلام.

المفاهيم الأساسيّة التي ينبغي تغطيتها: جوانب العنف (العنف المباشر مقارنة بالعنف الهيكلي)، ومفهومي السلام الإيجابي والسلام السلبي كما حدّدهما يوهان غالتونغ. إشرح دور يوهان غالتونغ (شخصيّة نرويجية ودولية) كشخصيةٍ دوليةٍ أساسيةٍ في تأسيس فرع الدراسات المتعلّقة بالسلام والنزاع؛ وكونه أصبح عالماً في الرياضيات وفي علم الإجتماع بعد أن تلقّى التدريب. زوروا موقعه الالكتروني على الرابط التالي: http://www.transcend.org/galtung

## في ما يلي ملخص بأبرز المفاهيم

**العنف المباشر:**
- اللفظهي
- الجسدي
- النفسي

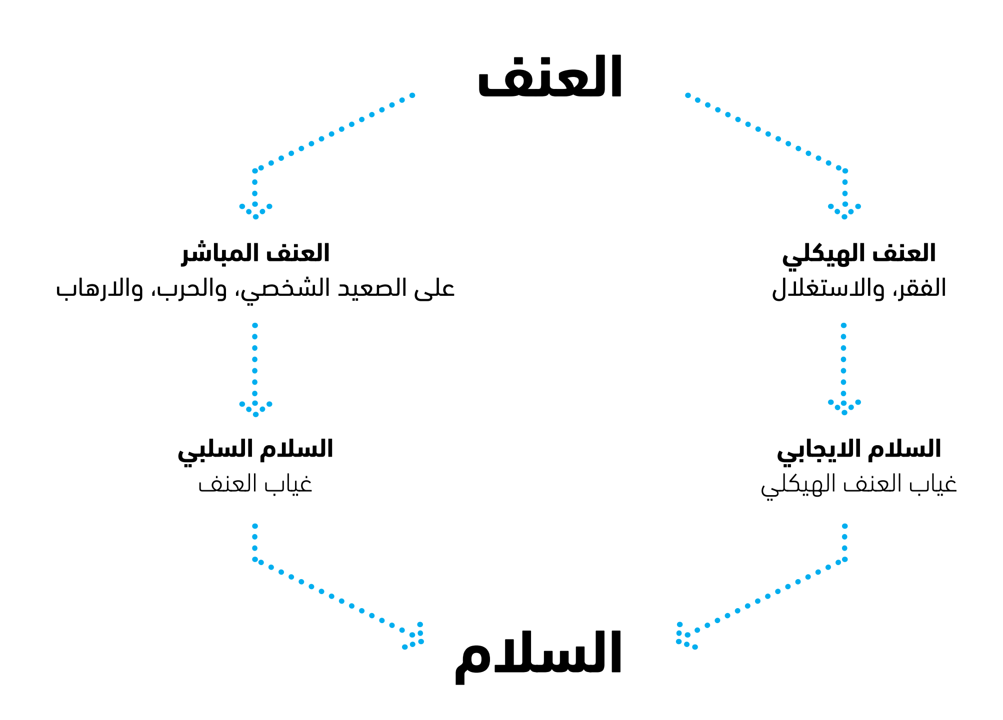
**العنف الهيكلي:**
- الفقر
- الاستغلال
- الفساد

**السلام السلبي:** «غياب الحرب أو العنف».

**السلام الإيجابي:** يوهان غالتونغ، «إندماج المجتمع الإنساني»؛ غياب الحرب، والعنف، وغياب العنف الهيكلي، والعلاقة الاجتماعية المتجانسة.

**العنف الهيكلي:** هو نتيجة هياكل أو مؤسسات إجتماعية تمنع الناس من تلبية احتياجاتهم الأساسية والحصول على حقوقهم الإنسانية الأساسية. ويصف هيزكياس آصفا هذا الشكل من العنف بأنّه عبارة عن «قتل الناس من دون استعمال السلاح».

- السلام السلبي: «غياب الحرب أو العنف».
- السلام الإيجابي: «اندماج المجتمع الإنساني»، غياب الحرب، والعنف، وغياب العنف الهيكلي، والعلاقة الإجتماعية المتجانسة.



فيما يلقي المساعدون/المعلّمون المحاضرة، يُفسح المجال أمام الطلاب لطرح أسئلة حول المفاهيم التي تعلموها أو استطلاع مدى فهمهم لها. على سبيل المثال: أيمكن لشخصٍ ما أن يعطي مثالاً عن «السلام السلبي»؟ يمكن أن يكون هذا المثال محليّاً أو دوليّاً. ومن المهم أن يرى المساعدون أنّ الطلاب قد فهموا ماهية «العنف الهيكلي »، وبالتالي لا بد من إفساح المجال أمامهم لإعطاء أمثلةٍ متعددةٍ عن العنف الهيكلي. إطرحوا أسئلة مثال: «لماذا يعتبر هذا العنف عنفاً هيكلياً؟». كيف يمكننا إلغاء العنف الهيكلي (باستخدام مثال معيّن؛ ما الأمور التي ينبغي القيام بها على المستوى الشخصي، والمدرسي، والمجتمعي، والسياسي، إلخ...)؟

في ما يلي قائمة بالمصادر/الروابط لدعم عمل المساعدين/المعلّمين:

**للحصول على تعريفات مفاهيم السلام وشروحها باللغة الإنجليزية:**

- http://www.berghof-foundation.org/images/uploads berghof_glossary_2012_10_peace_peacebuilding_peacemaking.pdf
- www.irenees.net/bdf_fiche-notions-186_en.html
- www.un.org/cyberschoolbus/peace/frame3.htm

**للحصول على مصدرٍ حول الوقاية من العنف وبناء السلام باللغة الإنجليزية:**

- www.unicef.org/lifeskills/index_violence_peace.html

**للحصول على مصادر حول السلام وتسوية النزاعات وتحوّلها باللغة العربية:**

- www.mokarabat.com/s8609.htm
- http://www.tfpb.org/?page=view&id=79
- الكتاب المدرسي اللبناني لمادة التربية المدنيّة للصفّ العاشر، الوحدة الرابعة: النزاع بين الأفراد وفي المجتمع.

**للحصول على دليلٍ تدريبيٍّ حول تحوّل النزاعات باللغة العربية:**

- http://www.ziviler-friedensdienst.org/sites/ziviler-friedensdienst.org/files/anhang/publikation/zfd-con-structive-conflict-transformation-1745.pdf

**للحصول على مخطّط درسٍ حول السلام في لبنان باللغة الإنكليزية:**

- http://www.haguepeace.org/index.php?action=resources&subAction=morePeace

**الخاتمة**

يسأل المساعدون/المعلّمون الطلاب إن كانت لديهم أي تساؤلاتٍ حول هذا الدرس، ويساعدونهم في بعض الأسئلة التأمّليّة، منها:

- ماذا تعلّمتم اليوم؟
- هل واجهتم أيّ صعوبةٍ؟

# الدرس الثالث – إستكشاف النزاع والسلام (الجزء الأوّل)

**الأهداف التعلُّميّة:**

- التعرّف إلى أنواع النزاع المختلفة
- مناقشة العلاقة بين النزاع والسلام

**تعليمات الأنشطة:**

**النشاط أ:** تحفيز: النزاع والسلام

يطلب المساعدون/المعلّمون من الطلاب أن يقدّموا مثالاً أو اثنين عن نزاعٍ واجهوه وكيف يمكنه أن يحقّق السلام أو أنّه أدى إلى تحقيقه.

**النشاط ب:** الملصقات الفنّية للسلام[٥]

يقسّم المساعدون/المعلّمون الصفّ إلى مجموعاتٍ من ٤ إلى ٦ أفراد، ويكلّف أفرادها بالعمل على سياق معين (أدناه). يكون المساعدون/المعلّمون قد حضّروا صوراً أو أغراضاً مختلفةً يستطيع الطلاب استخدامها لتشكيل ملصقاتٍ فنّية تعبّر عن السلام وبنائه. ثمّ يطلب المعلّمون من الطلاب أن يستخدموا المصادر ويرسموا صورهم وأفكارهم الخاصة حول بناء السلام في هذه السياقات.

تقوم كلّ مجموعة بإعداد/تأليف قصّة/صورة تندرج ضمن أحد هذه السياقات:

- الشخصي
- المحلي
- الوطني
- الدولي

يكتب المساعدون/المعلّمون هذه الأسئلة على اللوح فيما يعمل الطلاب، ويطلب منهم دمجها بعملهم لدى تنفيذ هذا النشاط:

- كيف يعبّر ملصقكم عن بناء السلام؟
- من المسؤول عن بناء السلام في المجتمع؟
- كيف يمكنكم العمل على بناء السلام؟
- كيف يرتبط النزاع بالسلام؟

على المجموعات أن تعرض ملصقاتها. ويطرح المساعدون/المعلّمون أسئلة لاستنطاق المعلومات حول النشاط المتعلّق بالملصقات.

[5] From Peacebuilding Toolkit for Educators, High School Edition, edited by Alison Milofsky. Washington, DC: Endowment of the United States Institute of Peace, 2011. p.29. Used with the permission of the United States Institute of Peace. For more information go to: http://www.buildingpeace.org.

# الدرس الرابع – إستكشاف النزاع والسلام (الجزء الثاني)

**الأهداف التعلُّميّة:**

- التعرّف إلى أنواع النزاع المختلفة
- مناقشة العلاقة بين النزاع والسلام
- تنمية مهارات مرتبطة بتحليل النزاع

**تعليمات الأنشطة:**

يمكن أن يستهلّ المساعدون هذا الدرس إمّا بإجراء نقاشٍ مفتوحٍ بغية تعريف النزاع، والانتقال إلى محاضرةٍ صغيرةٍ حول هذا الموضوع كما تمّ تصويره في الكتاب المدرسي اللبنانيّ لمادة التربية المدنيّة، ثم تطبيق المفاهيم من خلال تنفيذ السيناريوهات (يمكن تخفيض مدّة النشاط المتعلّق بالسيناريو لكسب للوقت)، وإمّا بإجراء نقاشٍ حول النزاع ثمّ القيام بالنشاط المتعلّق بالسيناريو.

**النشاط أ:** ماهية النزاع؟

يجري المساعدون/المعلّمون نقاشاً مفتوحاً حول النزاع.

**النشاط ب:** سيناريوهات النزاع[٦]

يقسّم المساعدون/المعلّمون الصفّ إلى مجموعاتٍ من ٤ إلى ٦ أفراد. يقوم اثنان من كل مجموعة بالتمثيل وآخر بالإخراج، أمّا الآخرين فسيكونون أعضاء. يُسمح للطلاب باختيار الأدوار بأنفسهم. على المعلم تجهيز أشرطة لسيناريوهات النزاع لإعطائها لكلّ مجموعة، وتوزيع ورقة تحليل السيناريو عليها. فسّروا للطلاب أنّهم يستطيعون من خلال التمثيل، إما فض النزاع أو عدم تسويته.

إليكم السيناريوهات الأربعة :

١. جون وسامي أخوان يعيشان معاً فيما يتابعان دراستهما في الكلّية. يدرس جون من أجل امتحان الرياضيات وهو يحب الدرس في صمتٍ تام. أما سامي فيتمرّن من أجل حفل الغيتار الذي سيُقام في الغد. يشعر جون بالإحباط لأنّه يعجز عن الدرس كما ينبغي وسامي لا ينفك عن التمرين.

٢. قرّر رامي أنّه ينبغي على عائلته أن تأكل كميّة أقلّ من اللحوم؛ فهو يريدها أن تصبح نباتية. غير أنّ والدة رامي تطهو الوجبات التقليدية التي تحتوي على اللحوم، وتعتقد أنّ الطعام جزءٌ مهمٌ من الثقافة ولا تريد أن يتخلّى رامي عن هذا الطعام.

٣. تريد سارة، ١٧ عاماً، من لبنان، تقديم طلبات انتساب إلى المدارس في الولايات المتّحدة. غير أنّ والدها يرى أنّه لا يجدر بها السفر في هذه السن المبكرة والعيش بمفردها. تعتبر سارة أنّ والدها ضيق التفكير وأنّ متابعة دراستها في الولايات المتحدة ستقدّم لها فرصاً عديدةً.

٤. يرغب محمد في الزواج من جيني التي تنتمي إلى ديانة أخرى. غير أنّ والديه يعارضان الأمر بشدّة ويريدان منه أن يرتبط بفتاةٍ من الديانة نفسها. زواج محمد من الفتاة التي يحبّها مهم بالنسبة إليه، لكن الأهم بالنسبة إلى أفراد عائلته هو المحافظة على الديانة نفسها في العائلة. وما يثير قلقهم بشكلٍ خاص هو ديانة الأطفال الذين قد ينجبهما محمد وجيني.

[6] Exercise adapted (scenarios changed a bit to better suit Lebanon's context) from Peacebuilding Toolkit for Educators, High School Edition, edited by Alison Milofsky. Washington, DC: Endowment of the United States Institute of Peace, 2011. p.41. For more information go to: http://www.buildingpeace.org.

# ورقة العمل: تحليل السيناريوهات [٧]

التوجيهات: استخدموا ورقة العمل هذه أثناء العمل على السيناريو الذي عُيّن لكم.

**١. صف النزاع. ما هو النزاع؟**

.................................................................................................................................................
.................................................................................................................................................
.................................................................................................................................................

**٢. صِفوا هدف كل شخصية. ماذا تريد وكيف تشعر؟**

أ. الشخصية ١:........................................................................................................................
.................................................................................................................................................
ب. الشخصية ٢: ......................................................................................................................
.................................................................................................................................................

**٣. ما هي الاستراتيجيات التي ستستخدمها الشخصيات لإنجاز مهامها؟**

أ. الشخصية ١:........................................................................................................................
.................................................................................................................................................
ب. الشخصية ٢: ......................................................................................................................
.................................................................................................................................................

**٤. كيف سينتهي النزاع؟ ناقشوا الخيارات الثلاثة.**

أ. ..............................................................................................................................................
.................................................................................................................................................
ب. ............................................................................................................................................
.................................................................................................................................................
ج. ............................................................................................................................................
.................................................................................................................................................

اختاروا أحد الخيارات: اكتبوه هنا.

.................................................................................................................................................
.................................................................................................................................................
.................................................................................................................................................
.................................................................................................................................................

**٥. حددوا طريقة أدائكم الدّور. استخدموا ظهر الورقة إذا لزم الأمر.**

.................................................................................................................................................
.................................................................................................................................................
.................................................................................................................................................
.................................................................................................................................................

يمثّل المساعدون/المتعلّمون مختلف السيناريوهات بعد إعداد السيناريو  وملء ورقة العمل.

استخلاص المعلومات بشأن السيناريوهات وطريقة أدائهم:

- كيف تصنّفون كلّ سيناريو؟ (شخصي، ثقافي...)
- أي شخصية شعرتم بميل نحوها أكثر من سواها؟ لماذا؟
- أيّ قضيّةٍ كانت تسوية النّزاع فيها هي الأصعب؟
- كيف تحوّلت قضيّةٌ ما، إن صحّ الأمر؟

**الخاتمة**

يُجري المساعد/المعلّم استخلاصاً للمعلومات مع الطلاب حول النزاعات والأفكار الرئيسة المكتسبة في هذا الدرس:

- ماذا تستنتجون عن النزاعات؟
- ماذا تعني تسوية النزاعات؟ أمن حلٍّ نهائيٍّ؟
- كيف يرتبط حلّ النزاعات بالسلام؟

يجري المساعد/المعلّم نقاشاً يبيّن من خلاله أنّ النزاعات جزء لا يتجزأ من الحياة، وأنّها قد تكون شخصيّة، أو محلّية، أو ثقافية، إلخ...

[7] Exercise adapted from Peacebuilding Toolkit for Educators, High School Edition, edited by Alison Milofsky. Washington, DC: Endowment of the United States Institute of Peace, 2011.  p.42.  Used with the permission of the United States Institute of Peace. For more information go to: http://www.buildingpeace.org.

# الدرس الخامس – عناصر النزاع

**الأهداف التعلُّميّة:**

- تنمية مهارات مرتبطة بتحليل النزاع
- تحديد الطبقات المختلفة للنزاع

**تعليمات الأنشطة:**

**النشاط أ:** مشاهدة «الصداقة (اللا) محدودة»

يعرض المساعدون/المعلّمون الفيلم الوثائقي «الصداقة (اللا) ممحدودة، فيلمٌ يسبر مخاوف قديمة لمقاتلين سابقين ينتميان إلى الطوائف المختلفة التي شاركت في الحرب الأهلية اللبنانية.

**النشاط ب:** استخلاص المعلومات حول «الصداقة (اللا) محدودة» من منظار عناصر النزاع

يقسم المساعدون/المعلّمون الصفّ إلى مجموعاتٍ من أربعة أفراد، تقضي مهمتهم بتفكيك الفيلم في إطار تحديد «عناصر النزاع»؛ (الرجوع إلى ورقة العمل أدناه). يتضمّن الإطار أسئلة عديدة، ويستطيع الطلاب أن يعرّفوها/يحدّدوها بمشهدٍ واحد، و/أو الشخصيّات، و/أو التاريخ العام المبيَّن في الفيلم. وعلى المساعد التجوّل بين أفراد الصفّ ودعم المجموعات في عملها.

## ورقة العمل: عناصر النزاع [٨]

**القضية (القضايا): ما هو موضوع النزاع؟**
غالباً ما تدور النزاعات حول قضايا متعدّدة على مستويات عدّة. ويجب أن يتناول تحليل النزاع الأسباب المحتملة كافة.

- هل يدور حول الموارد (الموارد البشرية، الأراضي، الموارد الطبيعية، الأشياء؟)
- هل يدور حول النفوذ والسيطرة والسياسة؟
- هل يدور حول احتياجات عاطفية – خوف، احترام، اعتراف، صداقة، حب؟
- هل يدور حول القيم والمعتقدات؟
- هل يدور حول التاريخ؟

**الأطراف: من المتورط في النزاع؟**
هل يمكن لأطراف النزاع أن تؤثّر على جهات ظاهرة وأخرى مستترة؟ حدّد الأشخاص/الجماعات/الأطراف....

- هل هو نزاع داخلي – نزاع الفرد مع ذاته؟
- هل هو نزاع بين الأشخاص – نزاع بين شخصين أو أكثر؟
- هل هو نزاعٌ بين جماعات – نزاعٌ بين جماعتين أو أكثر؟
- هل هو نزاعٌ دولي – نزاعٌ بين دولتين أو أكثر؟
- هل هو نزاعٌ عالمي – نزاعٌ يؤثّر على كثيرٍ من الناس وعلى دول العالم جمعاء؟
- باستثناء الأشخاص المتورّطين بشكلٍ مباشر في النزاع، من المستفيد من النتيجة؟

[8] From Peacebuilding Toolkit for Educators, High School Edition, edited by Alison Milofsky. Washington, DC: Endowment of the United States Institute of Peace, 2011. p.47. Used with the permission of the United States Institute of Peace. For more information go to: http://www.buildingpeace.org.

**العلاقة: ما العلاقة التي تربط بين الأشخاص المشاركين في النزاع؟**

في بعض النزاعات، تكون الأطراف المتنازعة على معرفة أحدها بالآخر. ولا ينطبق ذلك في نزاعات أخرى. فعندما تكون الأطراف على معرفة، تتضمّن إدارة النزاع إعادة بناء العلاقات. أما إذا لم تكن على معرفة، فإنّ إقامة علاقة تعني ضمان تصرف الأطراف جميعها عن حسن نيّة.

- هل تملك الأطراف جميعها نفوذاً متساوياً؟
- ما مدى معرفة الأشخاص أحدهم بالآخر؟
- ما مدى اعتماد الأشخاص أحدهم على الآخر؟ هل تؤثّر أفعال أحد الأطراف بشكلٍ خطير على أفعال الطرف الآخر؟

**التاريخ: ما هو تاريخ النزاع؟**
في كل نزاع، يكون لكلّ طرف روايته الخاصة، وتاريخه الخاص.

- منذ متى هذا النزاع مستمر؟
- كم من المرّات ظهر النزاع؟
- ما درجة حدّة النزاع؟ هل يمثّل هذا النزاع تهديداً لحياة الأشخاص؟ ما هو تأثير درجة حدّة النزاع على الحلول الممكنة له؟

**الأساليب: كيف اختارت الأطراف التعامل مع النزاع؟**
قد يستخدم كل طرف أسلوباً واحداً أو أكثر لإدارة النزاع. ومن المفيد تحديد الأساليب التي يتمّ استخدامها.

- المواجهة أو المنافسة
- التكيّف
- التسوية
- حلّ المشكلات
- التجنّب

**الإدارة: ما هو تاريخ الجهود المبذولة لإدارة النزاع؟**
من المهم معرفة تأثير الأحداث السابقة على إدارة النزاع.

- هل استمرّ النزاع لفترة طويلة؟ ما كانت نتيجته؟
- هل جرت محاولات لتسوية النزاعات؟
- إذا جرت، من قام بهذه المحاولات؟ وماذا حدث؟ وإن لم تُجرَ، فما السبب؟
- ما الذي يمكن فعله لتسوية النزاع الآن؟

**الخاتمة:**
أسئلة لاستخلاص المعلومات (١٠ دقائق)

- ما الصعوبة التي واجهتموها في هذا النشاط؟
- ماذا تعلّمتم؟

# الدرس السادس – أساليب النزاع ومهارات التواصل

**الأهداف التعلُّميّة:**

- التمييز بين أساليب النزاع المختلفة ودرسها بأسلوبٍ ناقد
- تنمية مهارات التواصل اللاعنفي (المُسالِم)

**تعليمات الأنشطة:**

يمكن اعتماد النشاطين «أ» و«ب» لتركيز الحوار على كيفية تعامل الفرد مع النزاع وأسلوبه في التواصل. ومن هذين النشاطين، يستطيع المعلّمون/المساعدون الإنتقال إلى مفاهيم أخرى ذات صلة أو التأمل في مخططات الدرس السابق.

**النشاط أ:** أساليب النزاع

يعرض المساعدون/المعلّمون الفيلم الوثائقي «الصداقة (اللا) ممحدودة، فيلمٌ يسبر مخاوف قديمة لمقاتلين سابقين ينتميان إلى الطوائف المختلفة التي شاركت في الحرب الأهلية اللبنانية.

يوزّع المساعدون/المعلّمون ورقة العمل التي تتناول أساليب النزاع، فيملؤها الطلاب وهم يعملون ضمن مجموعاتٍ من أربعة أفراد. يستطيع الطلاب اختيار «الحالات» التي تتناولها ورقة العمل: إمّا قصّة شخصية أو قصة من مجموعة عملهم، أو قصّة حصلت في المدرسة، وما إلى ذلك. ويملك المعلّم ورقة عملٍ منفصلة خانات الاستخدامات والقيود فيها مملوءة.

يستطيع الطلاب ملء الورقة ثم التأمل مع المعلمين في إطارٍ نقاشٍ يشمل الصف كله.

**ملاحظة: إنّ أوراق العمل التي تتناول أساليب النزاع والخاصّة بالطلاب وبالمعلّمين على حدّ سواء، مأخوذةٌ من «أدوات بناء السلام للمعلّمين»، الطبعة المخصصة للمدرسة الثانوية، والمحرّرة من قبل أليسون ميلوفسكي. واشنطن العاصمة: هبة مقدّمة من معهد السلام الأميركي، ٢٠١١. الصفحات ٤٥-٥٥. لمزيدٍ من المعلومات، زوروا الموقع الالكتروني: http://www.buildingpeace.org.**

| ورقة عمل الطالب<br>أسلوب النزاع | السلوك | الاستخدامات | القيود | الحالات |
|---|---|---|---|---|
| **التجنب**<br>• إنكار وجود مشكلة<br>• التظاهر بعدم وجود مشكلة | • ترك أحد المواقف<br>• الاحتفاظ بمشاعرك وآرائك | | | |
| **التكيّف**<br>• الاستسلام لوجهة نظر الطرف الآخر<br>• الاهتمام بمخاوف الطرف الآخر وليس بمخاوفك | • الاعتذار والقبول لإنهاء النزاع<br>• السماح للآخرين بمقاطعتك أو تجاهل مشاعرك وأفكارك | | | |
| **حلّ المشكلات**<br>• التوصّل إلى حلّ يرضي الجميع<br>• التفكير عن كثب في مصادر النزاع | • التعامل مع مشاعرك واحتياجاتك ورغباتك<br>• الإصغاء للآخرين | | | |
| **التسوية**<br>• يربح كلّ شخصٍ بعض الأشياء ويخسر بعضها | • الاهتمام بالتوصّل إلى حلّ<br>• إظهار رغبة في التحدّث عن المشكلة | | | |
| **التنافس**<br>• الحصول على ما تريد، مهما يكن من أمر<br>• يربح البعض ويخسر البعض الآخر | • المقاطعة والسيطرة<br>• تجاهل مشاعر الآخرين وأفكارهم<br>• التحدّث بنبرة صوت مرتفعة، والعنف الجسدي في بعض الأحيان | | | |

| ورقة عمل المعلّم<br>أسلوب النزاع | السلوك | الاستخدامات | القيود | الحالات |
|---|---|---|---|---|
| **التجنب**<br>• إنكار وجود مشكلة<br>• التظاهر بعدم وجود مشكلة | • ترك أحد مواقف<br>• الاحتفاظ بمشاعرك وآرائك | • عندما تبدو المواجهة خطيرة<br>• عندما تحتاج إلى المزيد من الوقت للاستعداد | • قد لا يتمّ التوصّل أبداً إلى حلّ للمشكلة<br>• قد تتأجّج المشاعر في وقتٍ لاحق | |
| **التكيّف**<br>• الاستسلام لوجهة نظر الطرف الآخر<br>• الاهتمام بمخاوف الطرف الآخر وليس بمخاوفك | • الاعتذار والقبول لإنهاء النزاع<br>• السماح للآخرين بمقاطعتك أو تجاهل مشاعرك وأفكارك | • عندما تعتقد أنّك ارتكبت خطأً أو أنّك لا تفهم المشكلة<br>• عندما تكون «تهدئة الوضع» مهمة للحفاظ على الصداقة | • قد تعمل بجد لإرضاء الآخرين، لكنك لا تكون سعيداً أبداً<br>• التصرف بلطف لا يحل المشكلة دائماً | |
| **حلّ المشكلات**<br>• التوصّل إلى حلّ يرضي الجميع<br>• التفكير عن كثب في مصادر النزاع | • التعامل مع مشاعرك واحتياجاتك ورغباتك<br>• الإصغاء للآخرين | • يمكنك أن تقنع شخصاً عنيداً بتسويةِ مشكلةٍ ما | • وهذا يتطلب وقتاً ومهارات تواصل جيّدة | |
| **التسوية**<br>• يربح كلّ شخصٍ بعض الأشياء ويخسر بعضها | • الاهتمام بالتوصّل إلى حلّ<br>• إظهار رغبة في التحدّث عن المشكلة | • عندما تحتاج إلى قرارٍ سريع بشأن مشكلةٍ صغيرةٍ<br>• عندما تفشل الأساليب الأخرى كافة | • يمكنك تسوية نزاع فوري إنما ليس مشكلة أكبر حجماً<br>• قد لا يرضى الجميع في النهاية | |
| **التنافس**<br>• الحصول على ما تريد، مهما يكن من أمر<br>• يربح البعض ويخسر البعض الآخر | • المقاطعة والسيطرة<br>• تجاهل مشاعر الآخرين وأفكارهم<br>• التحدّث بنبرة صوت مرتفعة، والعنف الجسدي في بعض الأحيان | • عند الحاجة إلى إجراءٍ فوري<br>• عندما تقتنع بأن موقفك صائب تماماً ولا تجد أي خيارٍ آخر | • يمكن لهذا أن يضع الآخرين في موقف الدفاع ويفاقم النزاع<br>• يمكن أن يُصعّب على الآخرين التعبير عن مشاعرهم | |

يتناول المساعدون/المعلّمون إستخدامات أساليب النزاع وقيودها.

يستطيع المساعدون/المعلمون أن يضعوا خطة درسٍ منفصلة حول التواصل اللاعنفي.

**النشاط ب:** تقديم التواصل اللاعنفي

يقدّم المساعدون/المعلّمون التواصل اللاعنفي. (معنى التواصل اللاعنفي. إجراء مناقشة حول ماهية التواصل اللاعنفي ولمَ هناك حاجة إليه، ثمّ تطبيق العمليّة التي تتألف من أربع خطوات.

- المؤسس: مارشال روزنبرغ
- التواصل بين الأشخاص إستناداً إلى التعاطف والتضامن
- طريقة عمليّة لتعزيز السلام في حياتنا، وأُسَرنا، ومجتمعاتنا
- عمليّة تتألف من أربع خطوات وتستند إلى: ١) الملاحظات، و٢) المشاعر، و٣) الاحتياجات، و٤) الطلبات

**للمزيد من المعلومات حول التواصل اللاعنفي، يرجى زيارة:**

- www.cnvc.org
- /http://languageofcompassion.com/about/what-is-nonviolent-communicationsm

**للحصول على ورقة العمل التي تلخّص التواصل اللاعنفي:**

www.nonviolentcommunication.com/pdf_files/4part_nvc_process.pdf

| **Clearly expressing how I am without blaming or criticizing** | **Empathically receiving how you are without hearing blame or criticism** |
|---|---|
| OBSERAVTIONS | |
| 1. What I observe (see, hear, remember, imagine, free from my evaluations) that does or does not contribute to my well-being: "What I see (see, hear)…" | What you observe (see, hear, remember, imagine, free from my evaluations) that does or does not contribute to your well-being:"What you see (see, hear)…" (sometimes unspoken when offering empathy) |
| FEELINGS | |
| 2. How I feel (emotion or sensation rather than thought) in relation to what I observe: "I feel…" | 2. How I feel (emotion or sensation rather than thought) in relation to what I observe: "I feel…" |
| NEEDS | |
| 3. What I need or value (rather than a preference, or a specific action) that causes my feelings: "…because I need/value…" | 3. What you need or value (rather than a preference, or a specific action) that causes your feelings: "…because you need/value…" |
| **Clearly requesting that which would enrich my life without demanding** | **Empathically receiving that which would enrich your life without hearing any demand** |
| REQUESTS | |
| 4. The concrete actions I would like taken: "Would you be willing to …?" | 5. The concrete actions you would like taken: "Would you like…?" (sometimes unspoken when offering empathy) |

**ثمة طريقة أخرى لتوضيح التواصل اللاعنفي يشرحها المدرّب ماثيو بروان : ٩**

**الملاحظات –** ألاحظ أنّ، أرى أنّ، أشعر بـ... في ضوء هذا، القصة التي أعدّها عنك هي...

**المشاعر –** (ليس أشعر أنّه يجب عليك، عليك ألا...) أشعر/شعرت (بالحزن، بالإستياء، بالذنب، بالغضب، إلخ)

**الإحتياجات –** (ليس أحتاجك أن...) ماذا ستفعل في حياتك إذا تم فضّ هذا النزاع بالكامل؟ مثال: السلام، والاحترام، والدعم، والحب، والصداقة، والاهتمام، والتقدير، إلخ

**الطلبات –** (ليس المطالب) الإقرار بحريتك في القبول أو الرفض، ما يفيدني هو... (عدد ثلاثة أشياءكحدٍ أقصى وكن مستعداً للتفاوض/التسوية)

فكرة مفيدة إضافية: ما الذي يمكنني أن أقوم به بشكلٍ مختلف – ومن شأنه أن يساعدني – بغض النظر عما إذا بدّلت تصرفاتك أم لم تبدّلها...

**أصل الجملة**
قول ما لم يتم قوله. عادة ما تُستثنى العواطف التالية من حالات التواصل المهمة. لذا اقترحوا أصول الجمل التالية:

أشعر بالإستياء... أشعر بالغضب/بالامتعاض من... أشعر بالحزن من... أشعر بالخوف/بالقلق من... أشعر بالإحراج من... أشعر بالذنب من... أشعر بالخجل من... أشعر بالمسؤولية عن... أشعر بالغيرة حيال... آمل أن... جل ما أريده هو... يمكن إضافة المزيد حسب اللزوم.

**النشاط ب:** تمثيل التواصل اللاعنفي
يشرح المساعدون/المعلّمون التواصل اللاعنفي ويمكنهم أن يوزّعوا حسب المقتضى المواد ذات الصلة. يشكّل الطلاب مجموعاتٍ ويألّفون سيناريوهاتٍ مستوحاة من واقع الحياة وتستند إلى قصص النزاع الشخصية الخاصة بهم وينفّذونها في إطار التواصل اللاعنفي.

يمثّل الطلاب أدوار الشخصيات في السيناريوهات التي ألّفوها.

**الخاتمة:**

أسئلة لاستخلاص المعلومات
يطرح المساعدون/المعلّمون أسئلة على المتعلّمين بشأن سيناريوهاتهم وعمليّة تعلّمهم.

- ماذا تعلّمتم من هذا النشاط؟
- ما الصعوبة التي واجهتكم؟
- هل يمكنكم أن تطبّقوا هذه المنهجية في حياتكم؟ أين تعتبَر أكثر قابلية للتطبيق؟
- ما الذي سيذكّركم باستمرار باللجوء إلى التواصل اللاعنفي إن كنتم تعتبرونه مهماً/مفيداً؟

[9] Healing the Wounds of History, December 2013 Training Module on Forgiveness, www.matthewpruen.com & www.lebanesestudies.com/hwh-training-module-i/



# المحور الخامس

## الذاكرة من أجل السلام؟

| | |
|---|---|
| **الأساس** | سيتيح هذا المحور للمتعلمين أن يكتشفوا مدى إمكانيّة توظيف الذاكرة لتوليد «السلام» وكيفيّة تحقيق ذلك. وسينطلق المتعلّمون من التعريفات المختلفة للسلام المبيّنة في المحور السابق المتعلّق بمناظير السلام. فضلاً عن ذلك، ستسمح لهم دراسة دور الذاكرة في العدالة الإنتقالية من خلال معالجة قضية افريقيا الجنوبية، بأن يعرفوا ما إذا كانت أي من الوسائل المستخدمة يمكن أن تمثّل دروساً مستخلصة من حالة لبنان. |
| **المصطلحات الأساسية** | الذاكرة الجماعية، والسلام، والتمييز العنصري، وافريقيا الجنوبية، والعدالة الانتقالية، و Mea Culpa [١٠]. |
| **المكوّنات** | **الدرس الأوّل:** نقاش حول الحرب والذكرة الجماعية.<br>**الدرس الثاني:** افريقيا الجنوبية: درسٌ يستند إلى أبحاث قام بها الطلاب<br>**الدرس الثالث:** افريقيا الجنوبية: عرضٌ لدرسٍ يستند إلى أبحاث قام بها الطلاب<br>**الدرس الرابع:** العدالة الإنتقالية<br>**الدرس الخامس:** لبنان والذاكرة من أجل السلام |
| **الموارد (المواد)** | حاسوب محمول، جهاز عرض بشاشة LCD، اتصال بالإنترنت، مكبّرات صوتيّة، لوح ورقي قلاّب، قاموس، أقلام تخطيط (ماركر)، أوراق للكتابة، أقلام حبر وأقلام رصاص، محور السلام من مناظير عدّة |
| **التطبيقات الصفّية** | • يُمكن اللجوء إلى بعض الأنشطة الواردة في مخطّطات الدروس من أجل حث الطلاب على التفكير في الحرب، والعدالة وما سيكون عليه السلام في مجتمعات ما بعد الحرب.<br>• يُمكن الاستعانة بمخطّطات الدروس التي تتناول افريقيا الجنوبية في حصص التاريخ.<br>• يُمكن ربط مخطط درس العدالة الإنتقالية بالدروس التي تتناول «العدالة» في مناهج التربية المدنية في لبنان |

[10] اعترافٌ شخصي أو شكل من أشكال الاعتذار؛ مصطلح يُستخدم أحياناً في مبادرات الصَفح في إجراءات العدالة الانتقاليّة.

## الدرس الأول: نقاش حول الحرب والذاكرة الجماعية

**الأهداف التعلُّميّة:**

- تحليل مصدر نصي يتناول الذاكرة الجماعية
- تحديد العلاقة بين الذاكرة، والحرب، والسلام

**تعليمات الأنشطة:**

**النشاط أ:** نقاشُ بشأن الحرب والذاكرة

يطرح المساعد/المعلّم أسئلة تعيد النقاش إلى دور الذاكرة الجَماعية والحرب في المجتمع.

- كيف تبدأ الحرب وكيف تنتهي؟
- لبنان، نقل النقاش إلى الحاضر: هل  نحيا في مجتمعٍ من مجتمعات ما بعد الحرب؟
- فسّر/إدعم إجابتك.
- هل من حق الناس معرفة الحقيقة بشأن الماضي؟
- هل من الأفضل نسيان ما حصل؟
- كيف يمكننا إنتاج ذاكرة جَماعية تعزز السلام؟

**النشاط ب:** نصّ حول الذاكرة الجماعية

يطلب المساعد/المعلّم من الطلاب أن يقرأوا بصمت نصاً من تأليف نمر فريحة عن الذاكرة الجَماعية ثمّ تشكيل مجموعات من أربعة أشخاص والإجابة عن الأسئلة التالية. على المعلّم أن يكون قد جمع مسبقًا الأنشطة التي أنجزها الطلاب في الدرس الذي تناول الذاكرة الجَماعية  (تعريفاتهم للذاكرة الجماعية) في المحور الثاني، ثمّ يعرضها عليهم لاحقاً من أجل إجراء مقارنة في ما بينها.

- كيف تُعرَّف الذاكرة الجماعية في النصّ؟
- ما أوجه الشبه والإختلاف بين هذا التعريف وتعريفاتكم الشخصيّة؟
- ما هو موقف الكاتب من الذاكرة الجَماعية؟ هل يقدّم أدلّة كافية وموثوقة؟
- كيف يتمّ عرض السلام في هذا المقتطف؟
- كيف يختلف التعايش عن الإندماج بحسب النص؟
- ما هي مواطن القوّة والضعف في هذا النص؟

### الذاكرة الجماعية[11]:

عندما نقول الذاكرة الجماعية نقصد بالتعبير ما هو مشترك من معارف بين المواطنين حول أحداث حصلت في بلادهم ويتذكرونها ويفسرونها بشكل واحد، وقد تركت أثراً لديهم سلبياً أم إيجابياً أكان الحدث عملاً عظيماً أو كارثة أصابت مجتمعهم في يوم ما.

ولكل شعب ذاكرة جماعية. لكن يحصل أحياناً أن تنعكس أحداث حصلت بين مكونات المجتمع بتفسير غير مشترك من قبل البعض حيث يصبح للحدث الواحد تفسيران أو أكثر ما يجعل المادة الأساسية المكونة لهذه الذاكرة تتشظى إلى ما يرضي كل فئة مجتمعية على حدة، وهنا يبدأ التباعد بين المجموعات التي يتألف منها المجتمع الوطني.

وإذا طرحنا السؤال حول أهمية الذاكرة الجماعية بالنسبة للطلاب الذين هم الجزء الشاب والمستقبلي للوطن، نرى أن هذه الأهمية تكمن في مدى انسجام المواطنين فيما بينهم إذا كان تفسيرهم للأحداث التي عصفت ببلدهم تختلف بين فئة وأخرى استناداً إلى الأيديولوجية التي يلتزم بها العالم الاجتماعي (Social Scientist) أكان مؤرخاً أو عالم اجتماع أو فيلسوفاً أو منظراً سياسياً. فالمعلومة التي يخزنها الفرد في ذاكرته لا تبقى بحالة حيادية، بل على العكس فإنها تستعمل من قبل هذا الفرد ليبني عليها موقفاً عندما يرتبط الأمر بنظرته إلى الفئة الأخرى التي لا يشاركها الرؤية والتفسير ذاتهما. ومن هنا يبدأ التفريق بين «الأنا» والآخر، أوبين «نحن» و «هم».

بقدر ما يكون المواطنون منسجمين في تفكيرهم وتفسيرهم وفهمهم للأحداث المرتبطة بوطنهم، بقدر ما ينعكس ذلك في وحدة الشعب الذي يتشارك الماضي والحاضر، وتتكون لديه الرؤية نفسها بالنسبة للمستقبل. وهذا يتجلى في الأمور التالية:

- عدم التركيز على تجزيء المجتمع والذهاب به الى القطبية (Polarization) أي «نحن» و«هم».
- عدم الخوف من أي آخر لأنه لن يكون هناك «آخر» كمواطن. سيكون هناك آخر ينتمي إلى دين آخر، إو عرق آخر، لكن لا يفسر هذا وكأنه ينتمي إلى وطن آخر.
- مشاركة في النظرة إلى العدو والصديق، أو بتعبير آخر، لا تكون تلك الدولة صديقة لشريحة من المجتمع بينما هي في الوقت ذاته عدوة لشريحة أخرى من المجتمع ذاته.
- عدم نظر أي مواطن إلى مواطن آخر بأنه عدو محتمل. بل هو مواطن قد لا يشاركه آراءه السياسية أو أيديولوجيته، لكن لا يتحول إلى عدو.
- القناعة ليس بالتعايش مع باقي المواطنين، بل بالاندماج معهم لأن الجميع يكوّنون المجتمع الوطني، ولهم مصير واحد ومشترك

لكن إذا انتقلنا لنتناول الذاكرة الجماعية والحرب، خصوصاً الحرب الداخلية، نجد أنفسنا أمام معضلة كبيرة ليس من السهل حلها. إن الجيل الذي يعايش الحرب الأهلية أو يشترك بها يكوّن مواقف متطرفة ضد الآخرين الذين اعتبرهم خصماً له وللفئة التي ينتمي إليها. وينقل هذه المواقف إلى أولاده وإلى من يستطيع التأثير فيهم فيساهم في إيجاد جيل يرث الحقد من دون أن يكون هذا الجيل قد تعرض لعمل عدائي ممن اعتبرهم خصمًا له. وتبدأ الصعوبة في تأريخ الحرب لأنه لا يمكن للمؤسسات التربوية أن تقفز فوقها وكأن الحرب لم تحصل. وإذا حدث ذلك، فإن السيئات تكون أكثر من الحسنات.

لكن هناك مجتمعات عانت من حروب داخلية واستطاعت أن تتجاوز ما حدث بواسطة بناء ذاكرة جماعية لدى الجيل الذي ولد بعد الحرب وذلك عندما تم الاتفاق بين أصحاب القرار على أن الجيل التالي يجب أن يتعلم من الحرب لا أن يكررها.

[11]"فريحة، نمر"، "الذاكرة الجَماعيّة"، www.nemrfrayha.com استُعمل النص بإذنٍ من الكاتب، 27 تشرين الثاني/نوفمبر 2013.

لكن السؤال الذي يطرح نفسه: ماذا يمكن فعله لتجاوز سلبيات عدم بناء ذاكرة جماعية لدى جيل ما بعد الحرب؟ يكمن الجواب في بضع نقاط واقعية وليس من المستحيل تطبيقها:

- أن يكون هناك مسؤول أو مسؤولون يدركون أهمية بناء هكذا ذاكرة في جيل الطلاب.
- أن تكتب الكتب المدرسية، خصوصاً في مواد الاجتماعيات، بحيادية، وأن تشتمل على المعلومات من دون اجتزاء أو تحيز: تفسير واحد للوقائع وغير مؤدلج، توحيد كتب الاجتماعيات، إعداد مدرسين ذوي كفاءة وقدرة على قيادة جيل من المتعلمين، ومحاسبة أي مسؤول تربوي غير ملتزم باستراتيجية العمل الوطني.
- أن لا يخاف الكاتب من الإشارة إلى الأسباب التي أدت إلى الصراع الداخلي، وتسمية الأمور بأسمائها.
- أن يكون في الدولة مسؤولون بالفعل لا بالقول، أي ألا يخافوا من تعليق فلان أو اعتراض تلك الفئة طالما أنهم يضمنون حماية الذين يكتبون الوقائع بحيادية.
- أن تتولد قناعة لدى المثقفين، لا أزلام السياسيين، بأن الوطن والجيل الناشئ هما أمانة لديهم، وعليهم القيام بواجبهم الوطني كي يقربوا بين أعضاء مجتمعهم ويساهموا في تجنيب أفراد هذا الجيل حرباً أخرى من خلال تبيان ويلات الحرب التي حصلت، ومن خلال إعدادهم للعيش بسلام مع بعضهم البعض.
- أن تكون تربية السلام جزءاً من مناهج المدارس والجامعات حيث يتعلم الطلاب التسامح وفهم الآخرين والعيش معهم من دون خوف، واحترام حقوق كل الناس وتقبل وجهات النظر المختلفة.

إن المجتمع الذي عانى من صراع داخلي هو الأكثر حاجة لبناء ذاكرة جماعية في نفوس أبنائه وعقولهم كي يستطيعوا أن يعيشوا مع بعضهم البعض بسلام، ويعملوا معاً لطوير بلدهم بدل تدميره، وإلا فإن هكذا وطن سيبقى عرضة للاهتزازات الأمنية والسياسية حيث تتوقف عملية النمو والتنمية، ويهجره رأس المال البشري، ويكون مستقبله غامض وغير داع للتفاؤل.

# الدرس الثاني: افريقيا الجنوبية: درسٌ يستند إلى أبحاث قام بها الطلاب

**الأهداف التعلُّميّة:**

- يدرس الطلاب قضية تاريخية دولية
- يصوغ الطلاب مفهومي العنف والسلام فيما يجرون أبحاثاً حول قضية تاريخية
- يصف الطلاب مسيرة السلام والمصالحة من تاريخ افريقيا الجنوبية

**تعليمات الأنشطة:**

**النشاط أ:** عرض موجَز للمهمّة

تقضي المهمة بإجراء أبحاثٍ وتقديم عرضٍ عن حالة افريقيا الجنوبية، وسياسة التمييز العنصري، ولجنة الحقيقة والمصالحة. سيجري الطلاب أبحاثاً عن تاريخ هذه البلاد، وكيفية نشوء اللجنة ودورها وإنجازاتها. فضلاً عن ذلك، سيطبّق الطلاب مفهومي السلام والعنف بالإستناد إلى المحور السابق الذي تناول مناظير السلام .

أنّتم مجموعة من الباحثين، ستنقسمون لأغراض هذه الحصّة ضمن مجموعاتٍ عدّة لإنجاز المهمّات التالية. قسّموا الصف إلى مجموعات. يوزّع المساعدون على المجموعات ورقة عمل تتضمن المهمّة المطلوبة من المجموعات المختلفة. يشبه هذا الدرس درس التاريخ في المحور الثالث الذي تناول «الحرب الأهليّة اللبنانية».

**النشاط ب:** نبذة موجَزة عن افريقيا الجنوبية وعن المفاهيم

يقدّم المعلّمون/المساعدون نبذة موجَزة عن افريقيا الجنوبية، ويلخصون مفهوم «العنف». (يقدّم المعلّمون لمحة عن العنف الهيكلي والعنف المباشر وكيف أنّ غيابهما يعزز السلام الإيجابي).

**النشاط ج:** البحث

يعمل المعلّمون بتناغمٍ مع كلٍّ من المجموعات الثلاث ويمكنهم متابعتها عن كثب للتأكّد من أنّ عملها يتضمن المعلومات الهامّة ومن أنّه تم الرد على أسئلة الطلاب.
يُقسم الطلاب إلى ثلاث مجموعات ويعملون على الآتي: (يستطيع المعلّمون أن يطبعوا مضمون المهمات على أوراق عمل يوزعونها على الطلاب).

**مجموعة «الخلفيّة»:** هذه المجموعة مسؤولة عن الوقائع. ستعرض علينا التواريخ والأحداث الهامّة في تاريخ افريقيا الجنوبية؛ وستشرح بإيجاز هذه الأحداث وأهميّتها الدلاليّة في تاريخ البلد. وعلى أفراد هذه المجموعة أن يوزّعوا ملخّصاً عن عملهم إلى زملائهم في الصف في اليوم المحدّد للعرض.

**مجموعة «العنف الهيكلي»:** سيعرض أفراد هذه المجموعة أنظمة أو حالات عنف هيكلي متجذّرة في افريقيا الجنوبية وقد أدّت إلى نشوء سياسة التمييز العنصري. وسيقومون بتجزئة بعض عناصر التمييز العنصري وأشكال مؤسّساتيّة أخرى للعنف ويشرحون السبب في كونها تمثّل «عنفاً هيكليّاً» وكيفية استمراريّتها في التاريخ. وسيعملون أيضاً مع مجموعة «العنف المباشر».

**مجموعة «العنف المباشر»:** ستعمل هذه المجموعة مع مجموعتي «العنف الهيكلي» و«الخلفية» لمناقشة كيفية حدوث العنف المباشر في افريقيا الجنوبية. كذلك، عليها دراسة أعمال الكونجرس الوطني الأفريقي.

**مجموعة «انتهاء سياسة التمييز العنصري»:** هذه المجموعة مسؤولة عن عرض كيفية انتهاء سياسة التمييز العنصري في افريقيا الجنوبية.

**مجموعة «لجنة الحقيقة والمصالحة»:** هذه المجموعة مسؤولة عن عرض كيفية نشوء هذه اللجنة، ودورها وإنجازاتها، كذلك، كيف ترتبط لجنة الحقيقة والمصالحة بتعزيز السلام الإيجابي.

يعمل المعلّمون بتناغم مع كل مجموعة (الخلفية، والعنف الهيكلي، والعنف المباشر...) ويمكنهم متابعتها عن كثب للتأكّد من أنّ عملها يتضمن المعلومات. على سبيل المثال، سيطلب المساعدون من الطلاب مشاركة بعض خلاصات الأبحاث التي يعملون عليها. ثم يستطيعون توجيه البحث من خلال أسئلة مثال: ما الذي نحتاج إليه لبناء صورة أكبر؟ أين نبحث؟ إلخ...

**يمكن اللجوء إلى هذه المصادر الالكترونية لمساندة البحث:**

**تاريخ افريقيا الجنوبية:**

- http://www.info.gov.za/documents/constitution/1996/index.htm
- http://www.nationsonline.org/oneworld/History/South-Africa-history.htm

**لجنة الحقيقة والمصالحة في افريقيا الجنوبية:**

- http://www.justice.gov.za/trc/
- http://truth.wwl.wits.ac.za/about.php

**العدالة الإنتقالية باللغة العربية:**

- http://ictj.org/ar

**العدالة الإنتقالية بالغة الانجليزية:**

- http://ictj.org
- http://ictj.org/sites/default/files/ICTJ-Global-Transitional-Justice-2009-English.pdf

# الدرس الثالث: افريقيا الجنوبية: عرضٌ لدرسٍ يستند إلى أبحاث قام بها الطلاب

**الأهداف التعلُّميّة:**

- يدرس الطلاب قضية تاريخية دولية
- يصوغ الطلاب مفهومي العنف والسلام فيما يجرون أبحاثاً حول قضية تاريخية
- يصف الطلاب مسيرة السلام والمصالحة من تاريخ افريقيا الجنوبية

**تعليمات الأنشطة:**

**النشاط أ:** العرض

بعد أن يعمل الطلاب ضمن مجموعاتهم على المهام المحددة، سيعرضون عملهم على الصف بأكمله بحسب الترتيب التالي: الخلفية، والعنف الهيكلي، والعنف المباشر، وانتهاء سياسة التمييز العنصري، ولجنة الحقيقة والمصالحة.

**النشاط ب:** أسئلة لاستخلاص المعلومات

بعد تقديم العروض، يترأس المساعدون/المعلّمون جلسة لاستخلاص المعلومات.
أمثلة عن الأسئلة المطروحة خلال جلسة استخلاص المعلومات:

- أسئلة الزملاء: يدعى الطلاب إلى أن يطرحوا على زملائهم أسئلة: توضيحات، وصعوبات، وآراء.
- يمكن أن يتأكد المعلّم من فهم الطلاب من خلال الأسئلة التالية:
- كيف بدا «السلام» في افريقيا الجنوبية؟
- ما رأيكم في نموذج لجنة الحقيقة والمصالحة؟
- ما الذي جعلها تحقّق النجاح؟

# الدرس الرابع: العدالة الإنتقالية

**الأهداف التعلُّميّة:**

- يشرح الطلاب مصطلحي «العدالة» و«العدالة الإنتقالية»
- يطبقهما الطلاب في حالة لبنان

**تعليمات الأنشطة:**

**النشاط أ:** تأمّلات في العدالة والعدالة الإنتقالية

مثال عن الأسئلة التأمّليّة:
- ما هي العدالة؟
- ماذا يعني الانتقال؟
- ماذا تعني العدالة الانتقالية برأيك؟

**النشاط ب:** محاضرة موجَزة عن العدالة الإنتقالية

يُعدّ المساعدون محاضرة عن العدالة الإنتقالية. إليكم أسئلة/نقاط يمكن أن يركّز عليها المساعدون:

١. ما هي العدالة الانتقالية؟
٢. أين طُبِّقت؟
٣. ما هي مستلزمات تطبيقها؟

يمكن الرجوع إلى نموذج لجنة الحقيقة والمصالحة في افريقيا الجنوبية.
يُعَدّ الموقع الالكتروني للمركز الدولي للعدالة الإنتقالية أحد المصادر الأساسية:

**الموقع الالكتروني للعدالة الانتقالية باللغة العربية:**
- http://ictj.org/ar

**بعض المصادر الأخرى حول العدالة الإنتقالية والذاكرة:**
- http://www.peacebuildinginitiative.org/index.cfm?pageId=1894
- http://www.csvr.org.za/docs/livingmemory/tiesthatbind.pdf
- http://www.usip.org/publications/trauma-and-transitional-justice-in-divided-societies

**النشاط ج:** ما العِبَر التي يستطيع لبنان أن يستمدها من نموذج افريقيا الجنوبيّة؟

يطلب المساعدون/المعلّمون من الطلاب التفكير/التأمّل في النموذج الذي جسّدته افريقيا الجنوبية والعِبَر التي يستطيع لبنان إستخلاصها منها (وما إذا كان يستطيع ذلك). قد يطلب المساعد من الطلاب أن يعملوا ضمن مجموعتين على سبيل المثال بحيث تعدّ إحداهما لائحة بالخطوات على صعيد العدالة الإنتقالية التي تعتقد أنّه من الممكن تطبيقها في لبنان فيما تذكر المجموعة الثانية الخطوات التي تعتقد أنّ تطبيقها غير ممكن. ثم يستطيع المساعدون التحقق من الإجابات.

# الدرس الخامس: لبنان والذاكرة من أجل السلام

**الأهداف التعلُّميّة:**

- تقييم الافتراض بأن الذاكرة الجَماعية قد تمنع حدوث حروبٍ مستقبلية
- تقييم الدور المحتمل للذاكرة الجَماعية في العدالة الإنتقالية في لبنان

**تعليمات الأنشطة:**

يتناول هذا الدرس أوجهاً تتعلّق بالعدالة الإنتقالية ودور الذاكرة فيها. ويستطيع المساعدون/المعلّمون التوسّع في موضوعاتٍ أو نقاط أساسية يرغبون في التركيز عليها. يفسح المجال أمام أنشطة للتأمل في و/أو تحدي الإفتراض القائل إنّ الذاكرة الجَماعية قد تؤدّي إلى إحلال السلام في المجتمع.

**النشاط أ:** نشاط التصوُّر واستخلاص المعلومات

يناقش المساعدون أهداف هذا الدرس ثمّ يباشرون بنشاط التصوّر. ويطلبون من الطلاب أن يتخيّلوا صورة لبنان بعد ١٠ سنوات من الآن. كيف تبدو المدينة التي تعيش فيها؟ من سيكونون أصدقاءك؟ عندما تمشي في الشارع الرئيسي في تلك المدينة، ماذا ترى؟ من ترى؟ كيف تشعر؟ ماذا يرون؟ أي نوعٍ من المصالحة مهم لتكون هذه الصورة حقيقية؟

إطرح على الطلاب أسئلة لاستخلاص المعلومات بشأن أفكارهم/الخلاصات التي توصلوا إليها/صورهم.

**النشاط ب:** نقاش حول العدالة الإنتقالية في لبنان

يطلب المساعدون من طالبٍ أو اثنين تلخيص المفاهيم التي تعلّموها والمرتبطة بالعدالة الإنتقالية وبالمسار الذي تحقق في افريقيا الجنوبية، ثم الإنتقال إلى التأمّل في العدالة الإنتقالية في لبنان.

- لماذا برأيكم لم تتحقّق العدالة الإنتقالية بعد انتهاء الحرب الأهلية في لبنان ؟
- إستناداً إلى النقاش الذي جرى بين المجموعات الثلاث حول العنف الهيكلي والعنف المباشر، إلامَ تحتاجون أيضاً إلى جانب بناء الذاكرة الجماعية لتحقيق العدالة الإنتقالية؟
- ما هي برأيكم آليّات العدالة الإنتقالية/الصَفح الأخرى التي يمكن تطبيقها في لبنان؟

**النشاط ج:** أنواع العدالة الإنتقاليّة في لبنان

يناقش المعلّمون مع الطلاب بعض الإجراءات والأمثلة المرتبطة بالعدالة الإنتقالية في لبنان. وفي ما يلي بعض الأمثلة. يستطيع المعلّمون/المساعدون التركيز على بعضٍ منها:

- « Mea Culpa- الإقرار بالخطايا» لبعض المقاتلين السابقين، مثال على ذلك رسالة مفتوحة للعامة من أسعد شفتري.
- مؤتمرات مثال «معالجة جراح التاريخ»
- http://www.healingwoundsofhistory.org
- محاضرات عامّة كتلك التي ألقاها بعض المقاتلين السابقين في لبنان (مقاتلون من أجل السلام)
- معارض حول التاريخ والذاكرة في لبنان
- نصب تذكارية
- وزارة المهجّرين: هيئة حكومية سددت تعويضات الترميم إلى الأشخاص الذين تهجّروا أثناء الحرب (مثال التعويض عن العطل أو الضرر الذي لحق بمنازلهم/أبنيتهم/شققهم).

بعد ذلك، يستطيع الطلاب أن يتأمّلوا في تلك الإجراءات وفاعليّتها إلى جانب التفكير في حلولٍ للمباشرة بإجراء العدالة الإنتقاليّة في لبنان.

## رسالة الإعتذار من أسعد شفتري [12] إلى لبنان.

في ما يلي رسالة الإعتذار التي كتبها أسعد شفتري في جريدة النهار بتاريخ ١٠ شباط/فبراير من عام ٢٠٠٠، وهي مأخوذة من أرشيف الجريدة.

# شفتري في "رسالة الى ضحاياه":
# أعتذر عن أفعالي باسم لبنان

وجه السيد اسعد شفتري "رسالة اعتذار من جميع الاشخاص الذين كنت جلادهم او كانوا ضحيتي".

وشفتري كان سابقا نائب رئيس جهاز الامن في "القوات اللبنانية"، ثم تولى رئاسة الجهاز حين اصبحت "القوات" برئاسة الوزير السابق ايلي حبيقة. ولدى انتقال حبيقة الى زحلة، بعد سقوط "الاتفاق الثلاثي"، تولى شفتري منصب نائب رئيس الهيئة التنفيذية في "القوات" ثم نائب رئيس "حزب الوعد".

وشفتري يعمل مهندسا وهو متزوج ولديه ولد. وجاء في رسالته:

"لا اريد ان يفهم موقفي هذا رد فعل، انما فعل بعد فعل. شيء اردت ان اقوم به منذ مدة طويلة، اي نحو عشرة اعوام، ولكنني لم امتلك الشجاعة لفعل ذلك خشية ان يعتبرني الناس مجنونا او ساذجا.

اود اليوم ان اعتذر، اعتذر من جميع الاشخاص الذين كنت جلادهم او كانوا ضحيتي. ان علموا او لم يعلموا بذلك. وان كنت اعرفهم أم لا. ان تم ذلك مباشرة او بواسطة وسطاء.

اعتذر عن بشاعة الحرب وما قمت به خلال الحرب الاهلية، وذلك باسم لبنان، او "القضية" او "المسيحية".

اعتذر عن اعتبار انني ممثل لهذه المفاهيم.

اعتذر عن اعتباري لنفسي الما قادرا وحدي على ترتيب امور بيتي وامور بيوت الآخرين بشتى الطرق، حتى بالعنف.

اعتذر لانني، وانا ادافع عما كنت اعتقد انه المسيحية في لبنان، لم امارس مطلقا المسيحية الحقيقية التي هي حب الآخر ومحبة كلية لا تعرف العنف.

اعتذر عن تعصبي. اعتذر لانني اعتبرت دائما انني ورفاقي دائما على حق باسم "قضية" ما.

اعتذر عما يعرفه البعض حتى لو كان يجهله الكثيرون.

اعتذر عن جو الاشمئزاز الذي قد يكون نشأ عما قيل ويقال او سيقال في كتب انكليزية او فرنسية او عربية او حوارات تلفزيونية ان كان صحيحا او خاطئا او مركبا. ان كان معروفا او مجهولا، شمله قانون العفو او لم يشمله، مر عليه الزمن أم لم يمر.

اريد ايضا ان اقول انني سامحت منذ زمن طويل كل من اساء الي والى اهلي وصحبي مباشرة او غير مباشرة، من خلال هذه الحرب الاهلية البشعة.

وحده هذا الطريق هو الذي سوف يصنع مني انسانا جديدا جاهزا لمرحلة بعد الحرب. مرحلة البناء. مرحلة اعادة ما دمر. والاهم مرحلة التعويض عما صنع خلال سني الحرب الطويلة.

ارجو ان يفهم موقفي هذا ليس كموقف ضعف انما كموقف مسؤول. وليس لهذا علاقة بأي تدابير قد يقوم بها القضاء اللبناني باسم الشعب اللبناني اللذين اجل واحترم.

ان الصورة المشوهة التي وصلت بعد ١٥ عاما من الحرب المريرة هي ان كل من شارك فيها ومن أي طرف كان هو مجرم حرب.

اعتذر هنا ايضا من هؤلاء الشرفاء من كل الاطراف والآراء السياسية الذين وضعوا حياتهم على اكفهم ومنهم من قدمها من اجل تصور معين لهذا الوطن، اكانوا على صواب أم لم يكونوا. ومن كان يدري حينها اين الصواب؟

ان تصرف اقلية فاجرة مد صورة البشاعة على الجميع وصنع من الجميع مجرمي حرب.

املي ان يفهم ندائي هذا كانه السبيل الوحيد الى الخروج الحقيقي من المحنة اللبنانية. فتتطهر فيه النفوس من الاحقاد والضغائن، ومن آلام الماضي، مصالحة حقيقية مع الذات قبل المصالحات مع الآخرين.

املي اخيرا ان يساعدني ربي في شفاء الجروح في نفسي وفي نفوس الآخرين".

[12] http://theforgivenessproject.com/stories/assaad-emile-chaftari-lebanon

